

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

## **Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Специальная дошкольная психология и педагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

Руководитель ОПОП:  
к.филол.н., доцент Л.В. Христолюбова

\_\_\_\_\_  
подпись

Исполнитель:  
Глухов Вадим Игоревич  
обучающийся БД-41 группы  
очного отделения

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Брызгалова С.О.  
к.п.н., доцент  
кафедры специальной  
педагогики и специальной  
психологии

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
1.1. Обоснование инклюзивного образования с точки зрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Понятие и виды инклюзивного образования. ....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста .....	17
1.3. Определение понятия эмпатии и ее роль в инклюзивном образовании детей старшего дошкольного возраста .....	24
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИЙНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ .....	33
2.1. База исследования и анализ контингента детей, задействованных в экспериментальной работе .....	33
2.2. Обзор методик, направленных на изучение эмпатии у детей старшего дошкольного возраста .....	35
2.3. Экспериментальное изучение эмпатийных проявлений у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы .....	37
2.4. Анализ результатов экспериментальной работы по изучению эмпатийных проявлений у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы .....	41
ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ .....	48
3.1. Содержание программы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы .....	48

3.2. Апробация программы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы .....	54
3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы.....	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	83

## **ВВЕДЕНИЕ**

В настоящее время в Российской Федерации происходит активная модернизация всей системы дошкольного образования. Эти изменения связаны с положением федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, выделяющим дошкольное образование как начальное звено в системе непрерывного общего и профессионального образования. Данные изменения явились причиной введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который обеспечивает не только преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования, но и равенство возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья. Это равенство достигается, в том числе и посредством организации инклюзивного образования.

В вопросах реализации равных возможностей получения образования всеми категориями детей, посредством инклюзивного образования, большую роль играет уровень сформированности компонентов эмпатии, как у нормально развивающихся детей, так и у детей с ограниченными возможностями здоровья. Эта значимость обуславливается тем, что развитость таких компонентов эмпатии как сочувствие, способности распознавать и понимать эмоциональные состояния другого человека, его внутренний мир и проявлять соучастие в трудных жизненных ситуациях, обеспечивает здоровые, гармоничные взаимоотношения детского коллектива.

Вопросами изучения эмпатии в разное время занимались такие отечественные и зарубежные ученые как: Т.П. Гаврилова, Ю.Б. Гиппенрейтер,

В.Н. Лозоцева, А. Маслоу, Г.И. Метельский, Т.А. Немчин, И.Г. Осухова, К. Роджерс, Е.В. Субботский, В. Франкл, Т.Х. Шингаров, А.Э. Штейнемц и др.

На сегодняшний день в отечественной психологии существует большое количество работ, посвященных изучению эмпатии. Однако в большинстве источников раскрыты общие механизмы, особенности и возрастные рамки эмпатийных проявлений. В тоже самое время, вопросы развития и проявления эмпатии в условиях совместного, инклюзивного обучения, изучены недостаточно и находят отражение лишь в небольшом количестве научных публикаций.

Таким образом, **актуальность** данного исследования обусловлена тем, что в современных условиях активного внедрения инклюзивного образования, необходима подготовка общества в целом, а в частности нормативно развивающихся детей к принятию категории лиц с ограниченными возможностями здоровья на личностном уровне.

**Объект данного исследования**—эмпатия детей старшего дошкольного возраста.

**Предмет исследования** – развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.

**Цель исследования** – изучить особенности эмпатийных проявлений у детей старшего дошкольного возраста и составить программу по развитию эмпатии у данной категории детей в условиях инклюзивного образования.

Для достижения поставленной цели, в исследовании решались следующие **задачи**:

1. Изучение психолого-педагогической литературы по теме эмпатия.
2. Анализ нормативных документов, обеспечивающих реализацию инклюзивного образования
3. Изучение специфики развития общего уровня эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.

4. Анализ полученных результатов по исследованию общего уровня развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.
5. Составление и апробация программы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.
6. Оценка эффективности составленной программы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.

**Методы исследования:**

1. Теоретические: сравнительный метод, изучение и последующий анализ психолого-педагогической литературы.
2. Практические: наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, включающий в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы и заключения. Список литературы включает в себя 55 источников. Также в данной работе содержится 8 рисунков и 7 таблиц.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **1.1. Обоснование инклюзивного образования с точки зрения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Понятие и виды инклюзивного образования.**

В наше время система образования, предназначенная для детей с особыми образовательными потребностями, находится на пороге нового этапа развития, ознаменованного качественными изменениями. Основой для этих изменений является готовность государства и общества к переосмыслению всей системы отношений к лицам с ограниченными возможностями здоровья (далее – *лицам с ОВЗ*), с целью реализации их прав на предоставление равных с другими возможностей в различных сферах жизни, включая образование.

В настоящее время одним из главнейших аспектов государственной политики Российской Федерации в области образования является обеспечение реализации права на получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья. В образовательном процессе происходит активная реализация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – *ФГОС ДО*), основная идея которого – создание условий для максимального развития возможностей детей с ОВЗ, также особое внимание в нем уделяется психолого-педагогическому сопровождению творческого и индивидуального потенциала данной категории детей.

Современное российское общество предъявляет новые требования к системе дошкольного образования. В процессе внедрения ФГОС ДО неизбежно происходит реформирование и модернизация всего дошкольного образования в целом.

ФГОС ДО обеспечивает поиск оптимальных условий для осуществления коррекционного педагогического процесса в дошкольных учреждениях. В частности, это обусловлено взаимодействием и взаимопроникновением общего, коррекционного и дополнительного образования, изменившимися социальными условиями, изменением самого контингента детей, обучающихся в дошкольных образовательных учреждениях (*далее – ДОО*).

По сравнению с недалеким историческим прошлым наше общество стало гораздо демократичнее и гуманнее, и обучение детей с ОВЗ в нем стало неотъемлемой частью образовательного процесса. Инклюзивное образование предоставляет родителям (а также законным представителям) право на обучение ребенка с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях, при этом учреждение обязано оптимально удовлетворять специальные потребности каждого ученика. В связи с этим перед специалистами, педагогами и родителями в ДОО особую важность приобретает проблема интеграции ребенка в детско-взрослое сообщество. Эта проблема требует особого внимания к вопросу о наиболее благоприятных условиях для социализации и интеграции ребенка.

Большинство исследований инклюзивного образования лиц с ОВЗ касается содержания обучения и воспитания школьников и дошкольников с сенсорными нарушениями, интеллектуальной недостаточностью, комплексными расстройствами путём психолого-педагогического сопровождения детей, способствующего их социализации. Н.Н. Малофеев считает наиболее важными элементами обучения и воспитания дошкольников с ОВЗ ориентацию на создание специальных условий в ДОО, способствующих разработке индивидуальной траектории развития ребенка в соответствии с его образовательными потребностями [29]. Л.А. Головниц отмечает, что у большинства детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования возникают трудности в



стремлении к взаимодействию со сверстниками, потребность в общении у них снижена в разной степени, как и желание, организовывать совместную деятельность. Самостоятельная деятельность детей с ОВЗ часто ограничивается по причине недостаточного проявления инициативы. В процессе любой деятельности общение детей с ОВЗ со сверстниками приобретает эпизодический характер. При возникновении затруднений дети с ОВЗ предпочитают прекратить деятельность вообще, но не обратиться к сверстнику или взрослому за помощью. Поэтому для образовательных организаций особенно важно создание специальных условий, которые стимулировали бы коммуникативную активность между детьми с ОВЗ и детьми с нормативным развитием. Их общение в условиях инклюзии нуждается в педагогической организации и коррекции [10]. Разные исследователи предлагают использовать следующие средства организации межличностного взаимодействия:

- Совместная деятельность;
- Совместная творческая деятельность [53];
- Арттерапия;

Коллективный способ деятельности позволяет развивать навыки коммуникации и создавать положительное впечатление о детях с ОВЗ;

Интерактивные приемы и методы обучения позволяют преодолевать изолированность детей с ОВЗ, обеспечивает развитие их коммуникативных навыков [16].

Создание условий для полноценного воспитания и образования детей с ОВЗ, отвечающего их состоянию и здоровью, в частности введение инклюзивного образования, выделяется как один из важных моментов социальной политики государства. Инклюзивный подход к образованию востребован из-за множества причин. Все их можно определить как социальный заказ государства и общества, достигших определенного уровня правового, культурного и экономического развития. Этот феномен связан с изменением отношения к лицам с ОВЗ, общество осознает свою обязанность обеспечить им полную

реализацию их прав в различных сферах жизни, включая образование. Развитие инклюзивного образования является не только специфической чертой современности, но и является шагом вперед к обеспечению полной реализации прав детей на доступное образование [47]. Инклюзия обеспечивает равный доступ к образовательным услугам для всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических.

В законе об образовании РФ содержится информация о том, что для реализации прав всех категорий людей на образование органами местного самоуправления должны быть обеспечены все надлежащие условия, которые способствуют получению качественного образования лицам с ОВЗ, коррекционной помощи и социальной адаптации с помощью специально организованных педагогических программ, в том числе инклюзивного образования [50].

ФГОС ДО также указывает на необходимость обеспечения дошкольным образовательным учреждением равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка, независимо от каких-либо его особенностей (гендерных, социальных, психофизиологических и т.д.) [49].

Таким образом, положения ФГОС ДО и закона об образовании РФ обеспечивают возможность инклюзивного образования в ДОУ.

Инклюзивный подход предполагает предоставление детям образовательных услуг в соответствии с их особыми потребностями, это возможно через полное включение их в образовательный процесс, привлечение к нему общественности и через устранение дискриминации.

В современной науке используется несколько понятий «инклюзивное образование», такие как:

- это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех;
- это такой процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства;

- это создание условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями их здоровых сверстников[4].

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дано четкое определение инклюзивному образованию: «инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [50].

Исходя из приведенных выше определений, можно сделать вывод, что в основе инклюзивного образования лежит идея принятия индивидуальности каждого учащегося и, следовательно, организации обучения таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка.

Инклюзия является наиболее полной формой реализации интегрированного обучения. В широком смысле интеграция (от лат. *integratio* – соединение) – это процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов[17]. Н.Н. Малофеев считает, что подлинная интеграция в обучении детей с особыми потребностями предполагает организацию в общеобразовательном учреждении оптимальных условий для развития каждого ребенка[27]. В педагогике понятие «интеграция» используется при характеристике сложного целостного объекта или состояния связности отдельных дифференцированных функций системы, а также при создании целого из разных систем. Интеграция как целостность и как процесс не сглаживает и не подчеркивает специфику дифференцированных функций, обеспечивающих жизнедеятельность целого. Интеграция – это качественно новое образование, возникающее на основе:

- интегративной цели;
- интегративной деятельности;
- взаимозависимых отношений;

- взаимного согласия и договоренности о полном участии в общем деле [29].

В России параллельно развиваются две формы интеграции – интернальная и экстернальная.

Интернальная интеграция реализуется внутри системы специального образования, а экстернальная, в свою очередь, предполагает взаимодействие специального и массового образования.

Экстернальная форма интеграции представлена тремя основными видами:

- Сегрегация (ситуация, при которой учащиеся с особыми потребностями включены в учебный процесс изолировано от сверстников);
- социальная интеграция (происходит в ситуациях, когда учащиеся с особыми потребностями получают образование в отдельных классах, но взаимодействуют с нормативно развивающимися детьми для выполнения разных видов деятельности. Например, организация отдельно класса в общеобразовательной школе, дети из которого занимаются спортом, рисованием или музыкой вместо со сверстниками из остальных классов);
- интеграция на уровне учебных планов (ситуация, когда дети с ОВЗ и нормативно развивающиеся дети обучаются совместно в одном классе и с одними и теми же педагогами. Эта ситуация не исключает проведения с некоторыми из детей отдельно от класса коррекционных занятий в определенное время школьного дня) [29].

Н. Д. Шматко выделяет следующие виды интеграции [54]:

- комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим возрастной норме или близким к ней, по 1-2 человека на равных воспитываются в массовых группах и классах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

- частичная интеграция, при которой дети с проблемами в развитии, еще не способные учиться наравне со здоровыми сверстниками, вливаются в массовые группы и классы лишь на определенную часть дня (например, на его вторую половину, на отдельные занятия) по 1-2 человека;

- временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 1-2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера, например на праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях и т. п.

Для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют нормам и психологически подготовлены к совместному с нормативно развивающимися сверстниками обучению, может быть эффективна полная интеграция. Такие дети (по 1-2 человека) включаются в обычные группы детского сада и класса школы; при этом они, как правило, коррекционную помощь получают вне этого образовательного учреждения. При этом они остро нуждаются в систематической медико-психологической поддержке, которая может оказываться в разных организационных формах: например, в логопедическом пункте детского учреждения или в поликлинике по месту жительства (детям с нарушениями речи), в группе кратковременного пребывания специальных детских садов или школы, в разнообразных центрах (например, детям с нарушенным слухом – в сурдологических кабинетах системы здравоохранения).

Инклюзивное образование исходит из следующих принципов:

- Принцип индивидуального подхода предполагает выбор таких форм, методов и средств обучения и воспитания, которые удовлетворили бы индивидуальные образовательные потребности каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка выстроены на диагностике его функционального состояния и предполагают разработку индивидуальной стратегии развития. Индивидуальный подход проявляется не только во

внешнем внимании к нуждам ребенка, но и в предоставлении ему самому возможности развивать свою индивидуальность.

- Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Для успешности инклюзивного образования особенно важным является создание условий для проявления самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа отвечает за формирование социально активной личности, т.е. личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность проявляют только взрослые, заботящиеся о ребенке и считающие, что его особенности не позволяют ему самостоятельно реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность» – феномен, когда ребенок находится в ожидании внешней инициативы, сам при этом оставаясь пассивным. Аналогичная ситуация может произойти и с родителями детей с ОВЗ. Родители могут ожидать помощи извне или активно добиваться льгот от государства, не используя собственные возможности для участия в социальной жизни.

- Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное составление планов, проведение мероприятий, праздников, семинаров для создания инклюзивного сообщества как модели реально существующего социума.

- Принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (социальный педагог, воспитатель, психолог, логопед, дефектолог при участии старшего воспитателя) работают в группе и регулярно проводят диагностику детей. В процессе совместного обсуждения

составляют образовательный план действий как для конкретного ребенка, так и для всей группы.

- Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т. е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способности педагога использовать разнообразные методы и средства работы как общей, так и специальной педагогики.

- Принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросам родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

- Принцип динамического развития образовательной модели детского сада. Модель детского сада может быть пластичной, включать в себя новые структурные подразделения, специалистов, развивающих методов и средств [39].

На сегодняшний день, российская система образования включает в себя учебные заведения дошкольного, среднего, профессионального и высшего образования. Ее цель состоит в организации беспрепятственной среды в обучении и профессиональной подготовке лиц с ОВЗ. Это подразумевает не только техническое оснащение образовательных учреждений, но и создание специализированного обучения для педагогов и остальных учащихся, которое заключается в развитии умений их взаимодействия с лицом с ОВЗ. Кроме этого необходима разработка специальных программ, направленных на облегчение процесса адаптации детей с ВОЗ в общеобразовательном учреждении.

В Российской системе образования реализованы следующие формы инклюзивного образования детей дошкольного возраста:

1. Дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида. В них обучаются дети с той или иной формой дизонтогенеза. В данных учреждениях организована специальная предметно-развивающая среда с учетом индивидуальных особенностей и возможностей определенной категории детей.

2. Дошкольные образовательные учреждения комбинированного вида. В данных учреждениях обучаются дети, имеющие различные особые образовательные потребности, наряду с нормативно развивающимися детьми. Также используется специальная предметно-развивающая среда, учитывающая индивидуальные особенности и возможностей определенной категории детей.

3. Дошкольные образовательные учреждения, на базе которых функционируют дополнительные службы: службы ранней помощи, лекотека, консультативный пункт.

4. Массовые дошкольные образовательные учреждения с группами кратко-временного пребывания «Особый ребенок» [46].

Учитывая все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что именно непрерывное инклюзивное образование должно являться базовой ступенью, с которой начинается личностное и профессиональное развитие как людей с нормативным развитием, так и лиц с ОВЗ.

Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях реализации ФГОС ДО способствует формированию личностных качества, социализации, адаптации и самоактуализации в современном обществе данной категории детей.



## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста**

Анализируя формы дошкольного обучения и воспитания, необходимо рассмотреть общую характеристику и возрастные рамки дошкольного возраста.

Дошкольный возраст – это этап психического развития, в отечественной периодизации, занимающий место между ранним возрастом и младшим школьным возрастом- от 3 до 6-7 лет[15].

Изучая вопросы возрастной периодизации, важно отметить тот факт, что рамки возрастных этапов развития каждого ребенка носят условных характер. Это связано с тем, что на развитие каждого ребенка влияют различные факторы (климатические, социальные, этнические и др.). Также имеет место различие темпов развития каждого ребенка. Исходя из этого, при изучении психофизиологических особенностей детей той или иной возрастной группы, следует учитывать индивидуальные пути развития каждого ребенка[12].

На сегодняшний день нет единой общепринятой классификации возрастных этапов развития человека. В научном сообществе существовали и существуют расхождения касательно возрастных рамок того или иного периода развития.

В Российской психологии самой распространённой принято считать классификацию Д.Б. Эльконина. В рассматриваемой классификации, каждый возрастной период учитывает социальную ситуацию развития; ведущий тип деятельности; возрастные новообразования. Каждый период развития оканчивается возрастным кризом. Данная периодизация включает в себя следующие возрастные этапы:

- Кризис новорожденности;

- Младенчество (2 месяца – 1 год) – непосредственно-эмоциональное общение со взрослым;
- Кризис одного года;
- Ранний возраст (1 – 3 года) – предметно-манипулятивная деятельность;
- Кризис 3 лет;
- Дошкольный возраст (3 – 7 года) – ролевая игра;
- Кризис 7 лет;
- Младший школьный возраст (8 – 12 лет) – учебная деятельность;
- Кризис 11 – 12 лет;
- Подростковый возраст (11 – 15 лет) – интимно-личностное общение со сверстниками;
- Кризис 15 лет.

Из приведенного перечня периодов видно, что дошкольный возраст находится в рамках 3 – 7 лет и ведущей деятельностью на этом этапе является ролевая игра[43].

На сегодняшний день в ФГОС ДО представлены три возрастных периода:

- младенческий возраст, от 2 месяцев до 2 лет;
- ранний возраст, от 1 года до 3 лет;
- дошкольный возраст, от 3 лет до 8 лет.

Для каждого возраста представлены специфические виды деятельности, т.е. отражена ведущая деятельность [49].

В следующей, уже педагогической классификации непосредственно, сам дошкольный возраст подразделяется на следующие периоды:

- Младший дошкольный возраст (3 – 4 года);
- Средний дошкольный возраст (4 – 5 лет);
- Старший дошкольный возраст (5 – 6 (7) лет)[37].

В дальнейшем мы будем использовать возрастные рамки дошкольного возраста, представленные в ФГОС ДО и возрастные рамки непосредственно

старшего дошкольного возраста, представленные в педагогической классификации.

Далее необходимо отметить основные психологические особенности и новообразования детей старшего дошкольного возраста.

Для ребенка дошкольного возраста характерно очень активное развитие. В течение этого периода совершенствуются основные виды его деятельности, активно развиваются психические процессы. Ниже будут рассмотрены особенности развития психических функций и основных видов деятельности, присущих детям старшего дошкольного возраста:

### **Память.**

Количественные изменения заключаются в увеличении объема: дети старшей группы запоминают до 7-8, а в подготовительной группе до 10-12 названий предметов. Качественные изменения характеризуются появлением опосредованности и произвольности: идет не просто запоминание значимой информации, а принимается задача на запоминание, особые способы для удержания нужной информации»[51].

### **Внимание.**

В 5-6 лет сосредоточенная деятельность в течение 15-20 минут, к семи годам это время увеличивается до 30 минут. Также при выполнении каких-либо действий присутствует способность удерживать в памяти несложное условие.

### **Воображение.**

Формируется произвольность и оригинальность. Может быть придуман небольшой разворачивающийся сюжет на заданную тему. К семи годам появляется способность подчинить своё воображение определенному замыслу, следовать заранее продуманному плану, естественно внося в него некоторые поправки.

### **Восприятие.**

Совершенствуется восприятие цвета, формы, величины и строения предметов; систематизируются ранее полученные представления. Способ-

ность вычленять в сложных объектах простые формы и из простых форм воссоздавать сложные объекты. Совершенствуется ориентация в пространстве[7].

### **Конструктивная деятельность**

Осуществляется на основе схемы, по замыслу и по условиям. Возможно освоение сложных способов конструирования.

### **Образное мышление.**

Решение задачи по наглядному плану, способность совершить преобразование объекта, указать на порядок вступления во взаимодействие данных объектов. Использование простых схем для решения несложных задач. Развивается предвосхищение результатов взаимодействия тех или иных объектов на основе их пространственного расположения.

### **Игровая деятельность.**

Способность распределять игровые роли и устанавливать правила еще до начала игры. Содержание и интонация речи соответствует взятой роли. Вследствие изменения хода сюжета, взятая роль может быть изменена по ходу игры. Идет усложнение всех игровых действий.

### **Речь.**

Развиваются все компоненты устной речи.

### **Общение со взрослым.**

Выходит за рамки ситуативного общения. Начинает преобладать познавательный мотив.

### **Взаимоотношения со сверстниками.**

Появляется избирательность в общении. Предпочтения отдаются сверстникам того же пола. Появляются постоянные игровые партнеры. Большое значение приобретает принятие группой сверстников. В коллективе выделяются лидеры и «аутсайдеры». Проявляются конкретность и соревновательные моменты[35].

### **Я-образ.**

Формируется представление о себе, своем статусе. Личный опыт накладывается на получаемую извне информацию и, как следствие, развиваются

ся механизмы саморегуляции. Развиваются как вербальные, так и фактические эмпатийные проявления. Развиваются умения понимать мысли и чувства другого человека и выстраивать свое поведение в соответствии с ними.

Формируется самооценка. Возникают реальные стремления изменить себя, свое поведение для изменения собственного положения в коллективе взрослых и сверстников [18].

Далее нам необходимо раскрыть особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья (*далее – ОВЗ*).

Рассмотрим термины, дающие общую характеристику детей с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь [13].

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [28].

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [50].

Также наряду с понятием дети с ОВЗ могут выступать такие определения: «дети с особыми нуждами», «нетипичные дети», «дети с трудностями в обучении», «аномальные дети», «исключительные дети».

На сегодняшний день, наиболее распространена классификация отклонений в развитии, которую предложил В.В. Лебединский. В данной классификации выделяется шесть видов дизонтогенеза [23].

1. Психическое недоразвитие, типичной моделью которого является умственная отсталость.

2. Задержанное развитие — полиформная группа, представленная разнообразными вариантами инфантилизма, нарушений школьных навыков, недостаточностью высших корковых функций и т. д.

3. Поврежденное психическое развитие описывает случаи, при которых ребенок имел достаточно длительный период нормального развития, нарушенного заболеваниями (прежде всего, центральной нервной системы) или травмами.

4. Дефицитарное развитие представляет собой варианты психофизического развития в условиях глубоких нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.

5. Искаженное развитие — сочетание недоразвития, задержанного и поврежденного развития.

6. Дисгармоническое развитие — нарушения в формировании личности. Типичной моделью данного вида дезонтогенеза могут быть различные формы психопатий.

Закон об образовании относит следующие группы детей к категории лиц с ОВЗ[50]:

- дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие и позднооглохшие);
- дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие и с пониженным зрением);
- дети с нарушением речи;
- дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- дети с умственной отсталостью;
- дети с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения;
- дети с расстройствами аутистического спектра;
- дети со сложной структурой нарушения.

Рассматривая общие особенности детей с ОВЗ, необходимо отметить, тот факт, что дети с особенностями в развитии проходят те же самые возра-

тные этапы, что и их нормативно развивающиеся сверстники [8]. Однако на развитие данной категории детей, влияют такие факторы как:

- Вид (тип) нарушения.
- Степень и качество первичного дефекта. Вторичные отклонения, в зависимости от степени нарушения могут быть как ярко, так и слабо выраженными, а возможно даже практически незаметными. Количественные и качественные особенности вторичных нарушений, находятся в зависимости от специфики первичного дефекта развития особого ребенка.
- Срок (время) возникновения первичного дефекта. Чем раньше возникает патологическое воздействие, тем сильнее будут выражены признаки вторичного нарушения. Например, при врожденной слепоте формируются зрительные образы. При потере зрения в дошкольном возрасте, в памяти сохраняются зрительные образы. При потере зрения в старшем школьном возрасте данные представления носят яркий и устойчивый характер.
- Условия окружающей социокультурной и психолого-педагогической среды [13].

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, испытывающих временные, легко поддающиеся коррекции, трудности, до детей с тяжелыми нарушениями, не поддающимися коррекции. Настолько выраженный диапазон различий наблюдается у всех категорий детей с ОВЗ.

Вследствие неоднородности состава группы, диапазон различий в требуемом уровне и содержании дошкольного образования тоже должен быть максимально широким, соответствующим возможностям и потребностям всех детей с ОВЗ, т.е. для каждой категории и внутри каждой категории детей с ОВЗ требуется дифференциация специального образовательного стандарта, разработка вариантов, на практике обеспечивающих охват всех детей

образованием, соответствующим их возможностям и потребностям; преодоление существующих ограничений в получении образования, вызванные тяжестью нарушения психического развития и неспособностью ребенка к освоению цензового уровня образования, а также ограничения в получении инклюзивного образования детьми с ОВЗ, достигшими к моменту поступления в школу уровня психического развития, сопоставимого с нормально развивающимися сверстниками.

### **1.3. Определение понятия эмпатии и ее роль в инклюзивном образовании детей старшего дошкольного возраста**

Впервые вопрос об изучении эмпатии как отдельной отрасли научного знания был поднят в XIX веке науками, отделившимися от области философского знания: этикой и эстетикой. Эти дисциплины разрабатывали теории, которые описывали характерные черты человека, проявляющиеся во время его контактов с окружающими и обеспечивающие успешность коммуникации и существования в социуме в целом. Разработки этики и эстетики позднее были использованы в психологии для исследования феномена эмпатии. В психологической науке первым использовал термин «эмпатия» Э. Титченер. Психологический словарь 1990 года дает следующее определение эмпатии: «Эмпатия – это постижение эмоционального состояния, проникновение в чувствование, в переживание другого»[15]. Это определение не вбирает в себя всю многогранность и сложность данного психического явления. В настоящее время существует несколько трактовок феномена эмпатии, которые соответствуют направлениям в исследовании этого явления.

К. Роджерс, определяя эмпатию как психический процесс, направленный в первую очередь на моделирование внутреннего мира переживаний



воспринимаемого человека[41]. При таком подходе к эмпатии подчеркивается ее динамический, процессуальный и фазовый характер. Западные психологи: Т. Баррет-Леннард, В. Айкес и др. выделяют три сменяющие друг друга фазы, которые свойственны эмпатии как психическому процессу:

1. Этап эмпатического понимания, который заключается в восприятии слушателя. На этом этапе субъект психического процесса делает выводы о состоянии другого человека, его чувствах и мыслях.

2. Эмоциональное сообщение о возникновении эмпатического понимания. Выражение субъектом своих умозаключений по поводу переживаний собеседника.

3. Этап эмпатической коммуникации. На данном этапе происходит проверка и развитие эмпатического понимания в диалогическом ключе.

В свою очередь А.П. Сопиков и Т.П. Гаврилова выделяют только две фазы эмпатического процесса:

1. Восприятие многообразия открытых переменных объекта эмпатии, получение информации о качестве, знаке и содержании его переживаний.

2. Построение во внутреннем плане модели открытой и латентной деятельности объекта эмпатии и соотнесение ее с собственными ценностями и потребностями[9].

Также эмпатия может рассматриваться в качестве психической эмпатической реакции в ответ на стимул[55]. В связи с этим выделяются несколько видов эмпатических реакций, которые могут быть разделены на две группы:

1. Эмпатические реакции в ответ на поведение группы.
2. Эмпатические реакции в адрес конкретной личности.

По мнению С.А. Козловой, эмпатия определяется как способность или свойство личности, имеющая сложную аффективно-когнитивно-поведенческую природу. Эта способность проявляется в умении дать эмоциональный отклик на переживания другого человека. Она также подразумевает рефлекссию внутренних состояний, мыслей и чувств самого субъекта эмпатии[14].

Т.П. Гаврилова указывает на то, что эмпатия – это эмоциональная способность реагировать на сигналы, передающие эмоциональный опыт другого человека[9]. Данному утверждению противоречит идея К. Роджерса, который считает эмпатию исключительно поведенческой способностью, проявляющейся в альтруизме, бескорыстной помощи другим людям в ответ на их переживания[41].

Исходя из ряда рассмотренных выше трактовок понятия, мы рассматриваем эмпатию как социально-психологическое свойство личности, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которых данное свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии. Это такие способности, как:

- способность проявления эмоциональной реакции на переживания другого;
- способность понимать эмоциональные состояние другого человека, умение представить себя на его месте, перенестись в его мысли и чувства;
- способность выбирать такие пути взаимодействия, которые облегчили бы страдания другого человека.

Таким образом, эмпатия – сложный, многоуровневый феномен, структура которого представляет совокупность эмоциональных, когнитивных и поведенческих умений, навыков, способностей человека.

Многозначность трактовок понятия эмпатии предполагает возможность выделения в ее структуре следующих компонентов:

1. Эмоциональный – способность распознавать и понимать эмоциональные состояния другого. Характеризуется как проявление сочувствия в пассивной форме, соучастие в эмоциональном состоянии партнера, за которым нет действенного начала (я вижу, что ему плохо).

2. Когнитивный – способность мысленно представлять себя на месте другого человека. Характеризуется восприятием и пониманием внутреннего

мира другого человека, проявлением сочувствия (мне жаль его, мне небезразлично, что ему плохо).

3. Поведенческий – способность выбирать такие пути взаимодействия, которые в перспективе могут облегчить страдание другого человека; содействующее, помогающее поведение как ответ на переживание другого. Характеризуется как стремление к оказанию действенной помощи (я помогу, я постараюсь помочь).

С когнитивной эмпатией можно встретиться в тех случаях, когда в процесс общения включаются интеллектуальные компоненты, и мы сравниваем ситуацию, в которой отказался партнер, с аналогичным опытом из собственной жизни и исходя из этого сопереживаем партнеру. Эмоциональная эмпатия основана на подражании реакциям и чувствам партнера. Если два вышеназванных типа эмпатии возможны при любых типах отношений, то поведенческая эмпатия, т.е. действенная, обычно проявляется во взаимоотношениях с близкими людьми. При этом мы не только мыслим (воспринимаем, понимаем), не только чувствуем (сопереживаем), но и действуем (помогаем делом) [40].

Существуют различные критерии выделения форм и видов эмпатии. Приведем некоторые из них:

- генезис эмпатии (на основе этого критерия выделяют глобальную, эгоцентрическую и просоциальную эмпатию);
- диспозиционность эмпатии (личностная и ситуативная эмпатия);
- уровень развития эмпатии (элементарно-рефлекторные и личностные формы эмпатии).

Такой критерий определения форм эмпатии, как направление эмпатических переживаний, связан с общей направленностью личности и ее ценностными ориентациями. Согласно этому критерию, эмпатия делится на сочувствие и сопереживание [21].

В современной психологической науке уже не подлежит сомнению тот факт, что эмпатия может быть направлена как на самого себя, так и на другого человека. Чувство дискомфорта, сопереживание, дистресс являются формой эмпатии, которая направлена на себя. Она возникает в тот момент, когда состояние партнера оказывается причиной напряжения и фрустрации собственных межличностных потребностей, субъект эмпатии становится эмоционально уязвим. Ощущения, которые испытывает при этом индивид, сходны с переживаниями объекта эмпатии, но обращены они уже на себя[31].

Эмпатическая забота, сочувствие и сострадание являются формой эмпатии, которая направлена на другого. Индивид, сочувствуя, переживает неблагоприятие другого, но не соотносит его с собственным благополучием. Такая форма эмпатии возникает в таких ситуациях, когда воспринимаемое состояние партнера актуализирует нравственные побуждения и вызывает потребность помогать ему.

Вид, форма проявления эмпатии обусловлены ценностными ориентациями, системой отношений и особенностями мировоззрения личности[21].

Общенаучные подходы к процессу развития эмпатии позволяют выделить специфику ее развития в онтогенезе.

Сопереживание – это состояние, которое выражается в переживании чего-либо вместе с другими, в разделении чьих-либо переживаний[31]. Как утверждает В.В. Абраменкова, развитая способность к переживанию включает в себя все проявления этого состояния: во-первых, это сострадание (жалость, возбужденная несчастьем другого человека) и сочувствие (отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастьям другого), во-вторых, это сорадость переживаниям (чувствам удовлетворения радостью и успехам другого) [1].

Развитию сопереживания у детей способствует механизм подражания. Оно осуществляется через копирование поведения и чувств взрослого. Например, малыш скорее поделится игрушкой или сладостями с тем сверстником, которому у него взрослый вызвал сочувствие [48].

Воспроизведение мимики, поступков, действий, пантомимики осуществляется через физиологические механизмы, а подражание чувствам взрослых происходит на основе психологических механизмов.

В возрасте двух-трех лет дети уже способны распознавать состояния, переживаемые другим. Легче всего поначалу дети распознают эмоции радости и гнева, труднее для них опознать грусть и печаль. Это доказывают исследования В.В. Абраменковой и А.В. Петровского. По мере взросления репертуар эмоциональных проявлений обогащается и ребенку не составляет труда их различать. Благодаря способности детей к распознаванию эмоций осуществляется аффективная вовлеченность в состояние другого. Есть несколько вариантов ее протекания, например, посредством заражения, когда состояние одного ребенка передается остальным детям.

Такое уподобление эмоциональному состоянию другого появляется в раннем возрасте и позволяет перейти от эмоции сопереживания – к действию. Подобная эмоционально-утешительная реакция, которая вызывается явным неблагополучием сверстника, особенно ярко проявляется в дошкольном возрасте. В таком состоянии ребенок не только «отражает» какое-либо состояние другого, но и может испытывать жалость в ответ на плач партнера.

На этапе раннего детства ребенок чаще является объектом чувств, направленных на него со стороны взрослого. Становясь дошкольником, ребенок сам начинает сопереживать другим людям, то есть становится субъектом эмоциональных переживаний. Переживания теперь вызываются общественной санкцией, мнением детского общества. Если младшие дошкольники дают оценку поступка с точки зрения его непосредственного значения для окружающих людей («Маленьких нельзя обижать, а то они могут упасть»), то старшие – обобщению («Маленьких нельзя обижать, потому что они слабее. Им надо помогать, мы же старше»).

Сопереживание сверстнику во многом определяется от ситуацией и позицией детей. Если дети соперничают между собой, то их захватывают эмоции, а количество негатива в адрес ровесника возрастает. Никаких логи-

ческих аргументов против сверстника ребенок не приводит, но выражает в своей речи к нему негативное отношение. В таком случае сопереживание снижается.

Пассивное наблюдение за деятельностью сверстника вызывает у дошкольника двойные переживания. Если он уверен в своих силах, то испытывает зависть [48].

Особенно яркие положительные эмоции ребенок испытывает, когда сравнивает себя с литературным героем, обязательно положительным, сопереживая ему. Оценка ребенком героя полностью определяет его отношение к нему. В возрасте около четырех лет может наблюдаться несовпадение эмоционального и морального отношения к герою. Оценка героя уже зависит от смысла его поступков. После четырех лет начинает развиваться сопереживание герою. В этот период ребенок аргументирует свое отношение к нему с точки зрения нравственности. Теперь главное для детей – значимость поступков персонажа для общества. Таким образом, действия героя, которые воображает ребенок, помогают ему подойти к осмыслению причин поступков, а эмоциональное отношение к нему отделяется от моральной оценки.

Симпатия у дошкольника становится более действенной, проявляясь как желание помочь, посочувствовать, поделиться. Симпатия и сочувствие побуждают ребенка к совершению первых нравственных поступков. Далее 4 – 5 летний ребенок выполняет нравственные нормы, проявляя чувство долга, прежде всего, по отношению к тем, кому симпатизирует и сочувствует [48].

В сфере морально ценных переживаний у ребенка складываются морально ценные и морально одобренные отношения к другим людям. Так, у ребенка формируются гуманистические, альтруистические чувства и отношения, например, внимание к нуждам и интересам других, способность считаться с ними, сочувствие чужим бедам и радостям. При этом ребенок не только, подобно зеркалу «отражает» то или иное состояние другого, но и испытывает нетождественные этому состоянию эмоции, например, жалость в ответ на его плач и гнев, направленный на обидчика [1].

В дошкольном детстве начинается развитие отношений кооперативности, то есть непосредственного, действенно-практического отклика ребенка на неблагополучие сверстника или его потребность в содействии. Ребенок готов отдать что-то ценное для него, незамедлительно прийти на помощь сверстнику, безвозмездно оказать ему услугу. Кооперативный характер способствует объединению детей, взаимопониманию, сопереживанию [48].

У ребенка-дошкольника происходит процесс активного формирования нравственных представлений, с точки зрения морали он оценивает свои поступки и действия сверстников. Благодаря идентификации со сверстниками у него развивается способность ставить себя на место других, соотнося поведение с моральными нормами общества. В соответствии с этим осуществляется и принятие решения, и представление собственного действия в воображении. Ребенок пытается предвидеть результат, к которому приведет его поступок, предчувствует возможные последствия для себя и для окружающих.

Содействующее поведение говорит о том, что идет процесс перехода действия из воображаемого в реальный план. Это происходит тогда, когда ребенок особым образом организует совместную деятельность со сверстником, осуществляя действенное сострадание в ситуации его неблагополучия и активное содействие его радости, успеху[1]. Такие поведения довольно сложны и возникают только ближе к концу дошкольного возраста.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме позволяет нам выделить период старшего дошкольного возраста, как наиболее благоприятный для развития эмпатии. Данный возраст является сензитивным для эмоционального развития ребенка, проявляющиеся в повышенной чувствительности, восприимчивости ребенка к эмоциональному миру человека; способности оптимально, быстро овладеть нравственными нормами поведения.

Знание закономерностей развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста позволяет нам учитывать их при построении образовательного процесса и выбирать адекватные условия их развития.

Эмпатия играет одну из основополагающих ролей в процессе организации инклюзивного образования, т.к. умение сопереживать и понимать непохожего на себя сверстника – есть основа гармоничных и продуктивных взаимоотношений в детском коллективе.

### **Выводы по первой главе**

Анализируя нормативные документы, обеспечивающие непрерывное, полно и равное образование для всех категорий детей, мы пришли к выводу о том, что инклюзивное образование должно обеспечивать ту основу, с которой начинается профессиональное и личностное развитие как детей с нормативным развитием, так и детей с ОВЗ.

Данные выводы подкрепляются еще и тем, что, изучив психолого-педагогические источники по вопросам развития разных категорий детей дошкольного возраста, мы выделили тот факт, что все дети дошкольного возраста, независимо от индивидуальных особенностей развития, проходят одни и те же возрастные этапы и нуждаются в одинаково полных условиях обучения и воспитания.

Все вышеизложенное показывает необходимость реализации инклюзивного образования. Но для успешной организации совместного инклюзивного обучения и воспитания необходимо развивать эмпатию у всех участников данного процесса. Эта необходимость стала очевидна после анализа научной литературы по теме эмпатия, по результатам которого было сделано заключение о том, что умение сопереживать и понимать непохожего на себя сверстника – есть основа гармоничных и продуктивных взаимоотношений в детском коллективе и, как следствие, является одним из основополагающих моментов в процессе организации инклюзивного образования.



## **ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ЭМПАТИЙНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮ- ЗИВНОЙ ГРУППЫ**

### **2.1. База исследования и анализ контингента детей, задействованных в экспериментальной работе**

Экспериментальная часть исследования была реализована на базе МБДОУ детский сад компенсирующего вида № 244.г. Екатеринбурга. Дошкольное учреждение работает по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Всего в детском саду 60 воспитанников. Из них 30 воспитанников 6-7 лет посещают подготовительную к школе группу, 15 детей 5-6 лет составляют старшую группу и 15 детей 4-5 лет ходят в среднюю группу. В эксперименте приняли участие 12 детей, входящих в состав подготовительной группы. Список детей группы и их краткая характеристика представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

***Контингент исследуемой группы детей***

№	Имя	возраст	диагноз	
1	Алексей Д.	6 лет	Норма	
2	Анастасия К.	7 лет	Норма	
3	Дарья К.	7 лет	Норма	
4	Денис И.	7 лет	ОВЗ	ОНР 2 уровня у ребенка с алалией
5	Елизавета М.	6 лет	Норма	
6	Илья Р.	6 лет	ОВЗ	Нарушение поведения, аффективные вспышки

7	Наталья Т.	6 лет	Норма	
8	Николай С.	7 лет	Норма	
9	Полина З.	7 лет	Норма	

*Продолжение таблицы 1*

10	Савелий Ц.	6 лет	Норма	
11	Семен Б.	6 лет	Норма	
12	Ярослав С.	6 лет	Норма	

Проанализировав состав детей, входящих в исследуемую группу, можно выделить следующие моменты:

- Дети с нормативным развитием – 10 человек;
- Дети с ограниченными возможностями здоровья – 2 человека;
- Девочки – 5 человек;
- Мальчики – 7 человек;
- Возраст 6 лет – 7 человек;
- Возраст 7 лет – 5 человек.

Для выявления специфики детского коллектива, нами была приведена краткая характеристика детей с ограниченными возможностями здоровья, входящих в состав исследуемой инклюзивной группы.

Денис Д. – 7 лет. ОНР 2 уровня, алалия. Владение деятельностью, характерной для своего возраста, на достаточно высоком уровне. Ребенок из полной семьи. Воспитанием ребенка занимаются оба родителя. Воспитанию и обучению уделяется достаточное внимание. Взаимоотношения строятся на теплой, доброжелательной основе. Обладает спокойным характером. Вступает в контакт с другими детьми, но инициативу проявляет редко. Избирателен к партнеру по игре, т.к. присутствует страх «испортить игру», тем самым вызвав недовольство других участников. Со взрослыми идет на контакт легче, чем со сверстниками. Инструкции и требования значимых взрослых (родители, воспитатели, работники учреждения) выполняет. Ребенок очень стеснителен, т.к. вследствие невнятной речи, не раз подвергался проявлению недружелюбия со стороны сверстников. Денис и

меет повышенный эмоциональный фон. Иногда проявляет эмпатию по отношению к расстроенным сверстникам.

Илья Р. – 6 лет. Агрессивное поведение, аффективные вспышки. Воспитывается матерью в неполной семье. Взаимоотношение с матерью благоприятные. Владеет деятельностью, характерной для возраста на очень высоком уровне. Обладает крайне богатым словарным запасом, высокой эрудицией. В начале недели проявляет повышенную эмпатию к членам группы, но к середине недели происходит утомления и появляются частые вспышки агрессии, выражающиеся как вербально, так и физически. Данные проявления негативно сказываются на постройке взаимоотношений со сверстниками. Тянется к коллективу детей, очень хочет быть принятым.

Приведенные выше характеристики детей с ОВЗ отражают специфические трудности, препятствующие их благоприятному взаимоотношению с остальными членами детского коллектива.

Остальные участники детской группы, которых мы отнесли к категории лиц с нормативным развитием, по показателям поведения и социального развития соответствуют возрастной норме. Но стоит отметить их специфическое отношение к сверстникам с ОВЗ: от простого игнорирования и нежелания принять в игру, до редких ситуаций агрессии.

## **2.2. Обзор методик, направленных на изучение эмпатии у детей старшего дошкольного возраста**

На базе проведенного нами ранее теоретического изучения сущности и специфики развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста, мы выделяем в основе эмпатии следующие структурные компоненты:

- Эмоциональная сторона эмпатии выражается в сопереживании, сочувствии. Заключается в способности различать и понимать эмоциональные состояния другого человека. Данный компонент можно назвать пассивным сочувствием.
- Когнитивная сторона выражается в способности понимать внутренние переживания человека, ставить себя на его место.
- Поведенческая сторона эмпатии рассматривается, как возможность применять на реальном опыте способы действенной помощи другому человеку, в ответ на его переживания.

Исходя из вышеизложенного, в нашем исследовании, мы выделяем 3 уровня развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста:

1. Уровень развития эмоциональной составляющей эмпатии.
2. Уровень развития когнитивной составляющей эмпатии.
3. Уровень развития поведенческой составляющей эмпатии.

Для анализа эмоциональной составляющей эмпатии у исследуемой группы детей, нами была применена диагностическая методика Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Изучение эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке». Целью данной методики является изучение того, как дети старшего дошкольного возраста понимают эмоциональные состояния других людей. Исследование по данной методике проводится в двух сериях и индивидуальной форме с детьми 7 лет.

При изучении когнитивной составляющей эмпатии, нами была использована методика изучения эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок А.Д. Кошелевой. Целью данной методики является исследование моделей проявления эмоций. В ходе реализации данной методики, наблюдаются умения детей мимически выражать свои эмоции при общении, способность понять чувства другого человека, сопереживать ему.

Поведенческая составляющая эмпатии, была исследована нами при помощи наблюдения за детьми, в разных видах деятельности: режимные мо-

менты, прогулки, занятия. Такой вид диагностики позволяет выявить актуальные способы эмпатийных проявлений у детей в естественных, не искаженных вмешательством взрослых, ситуациях.

Для изучения взаимоотношений детей в группе, в том числе отношения нормально развивающихся детей к детям с ОВЗ, нами была использована социометрическая методика Е. О. Смирновой «капитан корабля» с последующим обсуждением решений, принятых детьми. Целью данной методики является исследование социального статуса детей дошкольного возраста среди группы сверстников. Методика позволяет дать оценку уровню психологического комфорта ребенка в коллективе, оценить его статус, определить интерес к отдельным сверстникам, общению с ними.

Подробности реализации данного комплекта диагностических методик раскрыты в следующем параграфе.

### **2.3. Экспериментальное изучение эмпатийных проявлений у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы**

Исследование эмоциональной стороны эмпатийных проявлений проводилось при помощи методики Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной «Изучение эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке». Работа осуществлялась в индивидуальной форме.

Диагностика проводилась в первой половине дня. Дети по одному приглашались в кабинет.

Для начала каждому из детей поочередно предъявлялись изображения основных эмоций: радость, гнев, грусть, страх. Также предлагалось оценить эмоциональные оттенки на схематичных картинках.

При предъявлении каждой картинке, ребенку задавался ряд вопросов:

- Что ты видишь на картинке?
- Кто на ней нарисован?
- Что он чувствует?
- Как ты понял то, что он чувствует?

Если ребенок затруднялся ответить, то вопросы подвергались переформулированию: какое настроение у мальчика (девочки) на картинке? Мальчик грустный или веселый и т.д.

Далее детям, также в индивидуальной форме, предъявлялись сюжетные рисунки. Затем задавались вопросы:

- Кто изображен? (взрослые, дети)
- Чем они занимаются? Что делают?
- С каким настроением они это делают? (дружно, не дружно, происходит ссора и т.д.)
- А как ты догадался?

Для уточнения изредка использовались наводящие вопросы и подсказки: почему играют только двое из трех? Что чувствует оставшийся мальчик и т.д.

Анализ результатов осуществлялся, путем подсчет правильных ответов по каждому рисунку первого и второго этапа исследования. Было отмечено понимание изображенных на картинке взрослых и детей. Акцентировалось внимание на опорные признаки, которые дети использовали для интерпретации эмоций (жесты, позы, мимика и т.д.). Рисунки и схематичные изображения, использовавшиеся в процессе диагностики, находятся в приложении 1.

Диагностика уровня когнитивной составляющей эмпатии проводилась при помощи методики изучения эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок А. Д. Кошелевой

В начале эксперимента, часть детей разыгрывали заранее отрепетированные сценки перед остальными членами группы. В каждой ситуации уча-

ствовали разные дети. Данные сценки представляли собой обыгрывание хорошо знакомых детям ситуаций:

- Бабушка очень плохо чувствует себя и лежит в постели, старший ребенок помогает приглядывать за младшим, который в это время капризничает.
- На полднике мальчик облился чаем, чем вызвал смех детей. Ребенок очень испуган. Затем заходит воспитатель и строго объясняет детям, что причины для смеха здесь нет.
- Ребенком во время прогулки были утеряны перчатки, у него сильно замерзли руки, но он не хочет, чтобы другие увидели, что он замерз.
- Ребенка не взяли в совместную игру. Он отошел в дальний угол помещения. Вот-вот заплачет.
- Ребенок радуется за своего друга, который лучше всех проявил себя на занятии, чем заслужил похвалу воспитателя.

После каждого обыгрывания детям задавались вопросы о том, что чувствуют участники данной сценки.

После приведенных выше театрализаций и последующего их обсуждения, ситуация описывалась каждому ребенку на словах, а затем предлагалось изобразить настроение и выражения лиц ее участников: грустное лицо бабушки, капризного младшего ребенка, не принятого сверстника, радость за друга и т.д.

Первая часть исследования проводилась одновременно со всей группой детей, а вторая в индивидуальном порядке. Сценки для первого этапа были отрепетированы каждым ребенком за день до проведения диагностики. Диагностика проводилась в первой половине дня.

По результатам исследования были сделаны выводы об уровне развития умения сопереживать другим людям, богатстве мимических и жестовых средств выразительности детей. Также анализу подвергалось то, как дети понимают и воплощают то или иное эмоциональное состояние. Данные диагно-

стики на каждого ребенка заносились в протокол, с содержанием которого можно ознакомиться в приложении 1.

Исследование поведенческих проявлений эмпатии детей старшего дошкольного возраста проводилось в течение одного месяца.

Наблюдение осуществлялось во время различных видов деятельности детей без вмешательства со стороны исследователя. Фиксировались следующие показатели:

- Реакция ребенка на удачу или неудачу другого сверстника (радость за успех, сочувствие неудаче другого).
- Реакция на просьбу о помощи при выполнении учебных заданий.
- Реакция на просьбу поделится чем-либо (игрушки, краски, бумага, конструктор и т.д.).
- Поведение ребенка во время конфликта со сверстником (обижается, проявляет агрессию, пытается разрешить конфликт и т.д.).
- Поведение ребенка в ситуациях несправедливости (похвалили другого, наказали «без причины», сверстник отобрал игрушку и т.д.).
- Инициатива в оказании помощи сверстнику и взрослому (помощь во время дежурства, уборки игрушек, в выполнении различной игровой деятельности, одевания и т.д.).

Отмечалась частота, интенсивность и искренность данных проявлений. Особое внимание уделялось крайним проявлениям (искренне желание, понимание с одной стороны, нежелание и агрессия с другой). Полученные данные фиксировались в конспект наблюдения. После анализа полученной информации, общие показатели проявления эмпатии каждого ребенка заносились в таблицу, с содержанием которой можно ознакомиться в приложении 1.

Информация о взаимоотношениях в коллективе детей, их симпатиях и антипатиях, а также о причинах этих симпатий, были получены путем социометрического исследования Е. О. Смирновой «капитан корабля» и последующей беседы с каждым ребенком. Диагностика проводилась в индивиду-



альной форме, во второй половине дня. Дети поочередно приглашались в кабинет, где им предлагалось ответить на следующие вопросы:

- Если бы ты был капитаном судна, то кого бы из своей группы ты взял в плавание?
- А кого бы из детей ты взял гостями и помощниками?
- Кого бы ты ни при каких условиях, не пустил бы на свой корабль?
- Кто еще из ребят не отправился в плавание и остался на берегу?

После того, как ребенок дал ответ, ему задавались вопросы о причинах его выбора: Почему ты взял (не взял) с собой этого мальчика (девочку)? Чем бы он тебе помог (помешал) в путешествии?

Выборы детей фиксировались в таблице, представленной в приложении 1. Один положительный выбор равен 1 баллу. В таблице были отражены суммы положительных баллов каждого ребенка. По количеству данных выборов делался вывод о «популярности» ребенка среди сверстников. Большое количество баллов – ребенок пользуется «популярностью» среди сверстников. Маленькое количество или отсутствие баллов – «аутсайдеры» группы.

Пояснения детей к своим решениям также фиксировались в конспект, для дальнейшего анализа.

Результаты, полученные после проведения методик констатирующего эксперимента, а также их анализ, представлены в следующем параграфе.

#### **2.4. Анализ результатов экспериментальной работы по изучению эмпатийных проявлений у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы**

В соответствии с методиками, направленными на изучение уровня эмпатии Ю.А. Афонькиной, А.Д. Кошелевой, Г.А. Урунтаевой, выделяется три степени развития эмпатии для каждого из изученных компонентов: низкий, средний, высокий.

Для удобства восприятия статистических данные были переведены в проценты с округлением до целых.

Эмоциональная сторона:

- Низкий уровень: дети с трудом или неверно описывают эмоциональные состояния. 24% (3 человека).
- Средний уровень: дети развернуто описывают эмоциональные состояния. С трудом или неверно описывают оттенки эмоциональных состояний. 76% (9 человек).
- Высокий уровень: не представлен.

Результаты отражены в таблице 2.

*Таблица 2*

***Уровень развития эмоционального компонента эмпатии***

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Показатели в %	24	76	-

Когнитивная сторона:

- Низкий уровень: иногда ошибочная передача эмоций. Бедность экспрессивного выражения эмоций и чувств. 33%(4 человека).
- Средний уровень: верная передача эмоций. Невыразительность экспрессивного проявления эмоций и чувств. 50%(6 человек).
- Высокий уровень: верная, точная передача эмоций. Разнообразие и полнота выражения эмоций и чувств. 16%(2 человека).

Результаты отражены в таблице 3.

Таблица 3

**Уровень развития когнитивного компонента эмпатии**

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Показатели в %	33	50	17

Поведенческая сторона:

- Низкий уровень: дети чаще всего отказывают в помощи сверстникам в различных видах совместной деятельности. Сочувствие к чужим проблемам встречается редко. 40%(5 человек).
- Средний уровень: помощь сверстникам только на словах. Редкие проявления реальной помощи и поддержки. 60% (7 человек).
- Высокий уровень: не представлен.

Данные отражены в таблице 4.

Таблица 4

**Уровень развития поведенческого компонента эмпатии**

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Показатели в %	40	60	-

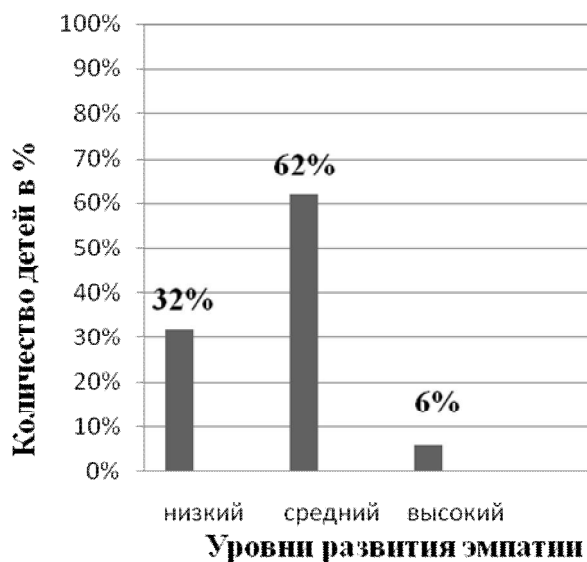
Совокупность уровня развития рассматриваемых компонентов, дает нам возможность выделить три уровня общего развития эмпатии у исследуемой группы детей:

- Низкий: слабое проявление и интерпретация собственных эмоций и эмоций другого человека. Крайне редкие проявления сопереживания.

- Средний: верное понимание основных эмоций, трудности с различением их оттенков. Сочувствие выражается только вербально. Низкая инициативность реальной помощи другому человеку.
- Высокий: понимание эмоций и их оттенков. Верное выражение собственных эмоциональных и чувственных проявлений. Понимание эмоциональных и чувственных проявлений другого человека. Проявление инициативы в помощи и поддержке других людей.

Обобщая результаты констатирующего эксперимента по трем уровням развития эмпатии, можно сделать вывод об общем уровне эмпатии детей исследуемой группы. Большинство детей (62%) имеют средний уровень развития эмпатии, на втором месте по численности находятся дети с низкими показателями развития эмпатии (32%), а наименьшее число детей (6%) имеют высокий уровень развития эмпатийных проявлений.

Данные по количественному соотношению детей, находящихся на том или ином уровне развития эмпатии, отражены на рисунке 1.



*Рис. 1. Общий уровень развития эмпатии на этапе констатирующего эксперимента*

Проведенное нами социометрическое исследование показало особенности взаимоотношений в детском коллективе: симпатии среди детей, нега-

тивные отношения. Были выделены как самые популярные дети, так и «аутсайдеры» группы.

Самый популярный ребенок группы – Николай С. (8 баллов).

Непринятые дети (аутсайдеры) – Денис И. (1 балл) и Илья Р. (0 баллов) (дети с ограниченными возможностями здоровья).

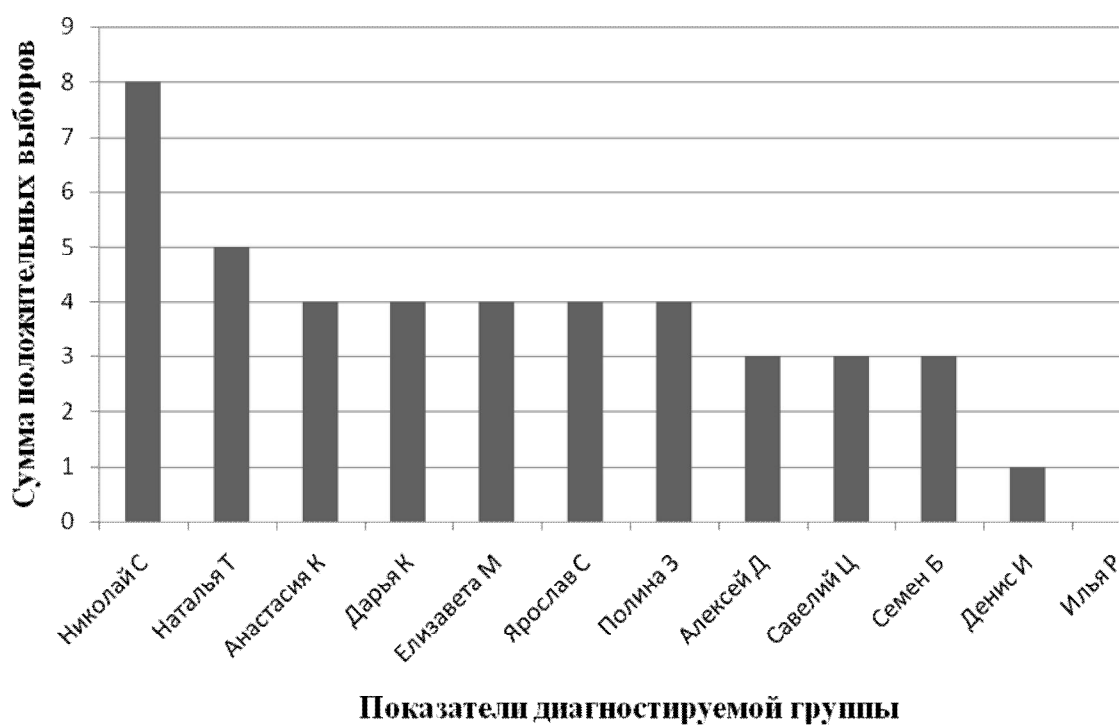
В ходе диагностики, дети не выказывали резких негативных реакций. Как правило, все дети выбирали тех сверстников, с которыми ближе всего общались, считали друзьями. Преобладающее большинство выбирали самого популярного ребенка – Николая, однако те, кто не выбрал его (3 человека), аргументировали это тем, что Коля заберет у них «командование кораблем». Также при обсуждении, дети не выбравшие Дениса и Илью (дети с ОВЗ), озвучивали следующие причины своего решения:

- Денис непонятно говорит, стесняется, не проявляет должной активности.
- Илья агрессивен, кричит, может без причины ударить, испортить игру.

В то же время, при беседе с Денисом и Ильей, мы выяснили, что они тянутся к сверстникам, переживают из-за того, что их часто не принимают в игру. Интересным является тот факт, что большее желание присоединиться к коллективу группы выказывал Илья, при том, что именно у него очень часто присутствует выраженный негативизм к сверстникам. Денис же не выказывает яркой тяги к совместной деятельности с другими детьми по причине своей застенчивости и ощущения собственной неполноценности.

На фоне общегруппового сниженного уровня развития эмпатии, дети с ограниченными возможностями здоровья, по данным социометрии, оказались среди непринятых сверстниками членов группы.

Данные социометрии представлены на рисунке 2.



*Рис. 2. Данные социометрического исследования на этапе констатирующего эксперимента*

На основании полученных данных, нами была составлена программа по развитию эмпатии детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы. Содержание программы и результатов ее реализации представлены в главе 3.

### **Выводы по второй главе.**

Проведя анализ контингента изучаемой группы детей, мы отметили неоднородность состава детского коллектива, которая заключается в присутствии среди нормативно развивающихся сверстников детей с ограниченными возможностями здоровья. На базе данной группы детей нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на изучение уровня развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста. Результаты данного исследования позволили сделать вывод о том, что эмпатийные способности изучаемой группы детей по большей части находится на среднем и низком уровне

развития. На фоне общегруппового сниженного уровня развития эмпатии дети с ограниченными возможностями здоровья, по данным проведенной нами социометрии, оказались среди непринятых сверстниками членов группы.

На основании полученных данных нами был сделан вывод о необходимости составления программы, направленной на развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы.

### **ГЛАВА 3. ПРОГРАММА ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮ- ЗИВНОЙ ГРУППЫ**

#### **3.1. Содержание программы по развитию эмпатии у детей старшего до- школьного возраста в условиях инклюзивной группы**

Сделанные выводы по результатам констатирующего эксперимента позволили нам спланировать работу по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы на этапе формирующего эксперимента.

Для определения направлений развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста нами была составлена программа, основные положения которой изложены в пояснительной записке.

##### **Пояснительная записка**

Данная программа составлена в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и законом об образовании российской федерации. Программа составлялась с опорой на методические рекомендации и материалы следующих авторов: Г.Л. Анцупова, А.Н. Веракса, Р. Граббет, В. П. Дуброва, Н. Колпакова, Г.Б. Моница, Е. В. Никифорова, М. А. Панфилова, В. И. Петрова, Л. В. Чернецкая.

Целью данной программы является развитие эмпатии детей старшего дошкольного возраста, через организацию психолого-педагогического со-



провождения в ДОУ, способствующего развитию качеств личности и гармонизации детских отношений в коллективе.

Задачи:

- Обогащение предметно-пространственной среды для полноценного развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста;
- Создание и внедрение трудовой деятельности в ходе режимных моментов, непрерывной образовательной и свободной деятельности;
- Разработка картотеки театрализованной деятельности, направленной на развитие эмпатии;
- Внедрение методов взаимодействия с родителями – участниками образовательных отношений в вопросах развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста;
- Развитие представлений об эмоциях и способах их выражения;
- Развитие навыков общения в коллективе сверстников;
- Развитие навыков конструктивного решения проблемных и конфликтных ситуаций.

Данные задачи были реализованы в следующих направлениях работы:

- Создание комплекса игр и его реализация в ходе игровой деятельности детей;
- Создание и реализация цикла бесед с детьми;
- Изготовление, совместно детьми и педагогами, объектов для обогащения предметно-пространственной среды. Их внедрение;
- Создание модели различной трудовой деятельности и применение ее в режимных моментах;
- Создание модели театрализованной деятельности. Ее реализация совместно с детьми;
- Проведение конструктивной деятельности с детьми;
- Ознакомительная работа с родителями.

Целевой аудиторией данной программы являются дети старшего дошкольного возраста подготовительной инклюзивной группы в количестве 12 человек.

Реализация программы происходит в течение двух учебных месяцев, 2 раза в неделю. Общее время проведения всех видов деятельности – 10,5 часов. Длительность одного занятия составляет 30 минут.

В процессе реализации данной программы, воспитатели группы принимали активное участие и оказывали неотъемлемую помощь в проведении всех видов деятельности, отраженных в программе.

При проведении всех видов деятельности, реализованных в программе, использовались следующие, присутствующие в группе материально-технические средства:

- Помещение для проведения всех видов деятельности;
- Отдельное помещение для индивидуальной работы с детьми;
- Столы и стулья на каждого ребенка;
- Материалы для изобразительной и конструктивной деятельности.

Также, для подготовки группового помещения к реализации программы, в рамках обогащения предметно-пространственной среды были добавлены следующие объекты:

- Зона детского экспериментирования (таз с водой и песком);
- Уголок уединения.

Значение и процесс использования данных объектов детьми раскрыты в следующем параграфе.

Расписание занятий по всем направлениям работы раскрыто в учебно-тематическом планировании, представленным в таблице 5.

Таблица 5

**Учебно-тематический план**

№	Блоки	Наименование занятия	Цели занятия	Количество часов
1	Обогащение предметно-пространственной среды	Создание коробки-мирилки	Развитие способности мирного урегулирования конфликтов. Создание доброжелательных взаимоотношений между детьми.	30 минут
		Создание баночек-кричалочек	Развитие умения контролировать свои эмоции. Снятие напряжения, агрессивности. Создание благоприятных взаимоотношений между детьми.	30 минут
2	Театрализованная деятельность	Постановка по мотивам сказки «репка»	Развитие у детей умений слаженной работы в коллективе, доброжелательных отношений друг к другу.	1 час
		Игра-театрализация «страшный зверь»	Развитие навыков передачи особенностей характера и эмоций при помощи жестов и мимики. Развитие у детей умений слаженной работы в коллективе.	30 минут
		Игра-театрализация «день рождения»	Развитие умений выражать оттенки эмоций; умения прощать. Развитие у детей умений слаженной работы в коллективе.	30 минут
3	Игровая деятельность	Игра «как ты себя чувствуешь?»	Развитие внимания к эмоциональным состояниям другого человека и умения выражать собственные чувства. Создание благоприятных взаимоотношений между детьми.	30 минут
		Игра «подарок для всех»	Развитие сотрудничества в детском коллективе, умения понимать желания другого человека. Развитие способности делиться.	30 минут

		Игра «рисунок своих качеств»	Развитие понимания собственных положительных и отрицательных качеств, способности к саморефлексии.	30 минут
--	--	------------------------------	--	----------

*Продолжение таблицы 5*

		Игра «король группы»	Развитие самооценки, уверенности в себе. Развитие умения вербализировать положительное отношение к другим людям.	30 минут
		Игра «царевна несмеяна»	Развитие самооценки, уверенности в себе. Развитие умения вербализировать положительное отношение к другим людям.	30 минут
		Игра «мама мышка»	Развитие самооценки, чувства собственной «нужности» другим, развитие доброжелательных взаимоотношений в коллективе	30 минут
4	Беседы	Беседа на тему «дружба»	Развитие умения к конструктивному решению конфликтных ситуаций, развитие благоприятных взаимоотношений между детьми. Развитие умения договариваться, помогать друг-другу.	30 минут
		Беседа на тему «дружба»	Развитие умения к конструктивному решению конфликтных ситуаций, развитие благоприятных взаимоотношений между детьми.	30 минут
		Беседа на тему «взаимопомощь»	Развитие желания бескорыстно помогать другим. Развитие благоприятных взаимоотношений между детьми.	30 минут
5	Ознакомительная работа с родителями	Буклеты для родителей на тему «развитие эмпатии у детей.	Ознакомление родителей с методами повышения уровня эмпатии у детей.	30 минут
6	Конструктивная деятельность	Создание спортивного стадиона ко дню здоровья	Развитие у детей умений слаженной работы в коллективе, доброжелательных отношений друг к другу.	2 часа
7	Трудовая деятельность	Предварительная беседа на тему «трудолюбие»	Развитие у детей понимания значимости труда, желания трудиться для достижения результата.	30 минут



*Продолжение таблицы 5*

		Развитие благоприятных взаимоотношений. Развитие взаимопомощи, чувства собственного достоинства.	Включена во все режимные моменты группы: прогулка, дежурств по «столовой», уборка игрушек.		
			Совместная уборка на уличном участке.	Совместная уборка игрушек в группе.	Совместная уборка после приема пищи.

Апробация занятий, представленных во всех семи блоках учебно-тематического планирования, подробно раскрыта в следующем параграфе.

### **3.2. Апробация программы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы**

В соответствии с учебно-тематическим планированием, в рамках блока обогащения предметно – пространственной среды, нами были реализованы следующие мероприятия:

#### **1. Создание зоны экспериментирования**

Цель данной зоны: повышение общего уровня настроения, снятие эмоционального напряжения, раскрытие творческого потенциала ребенка.

На время, посвященное свободной деятельности детей, выставлялся широкий, низкий таз с песком и небольшим количеством воды. Рядом находилась коробка с маленькими игрушками ( машинки, животные, растения и т.д.). Каждый ребенок по собственному желанию, подходил и начинал игру. Самостоятельно создавал пространство (остров, горы, пляж и т.д.), расставлял, понравившихся ему персонажей. Придумывал и реализовывал сюжеты.

Во избежание конфликтных ситуаций между детьми, перед введением данных предметов, было оговорено, что во время игры одного ребенка, другие должны подождать своей очереди и не вмешиваться. Нужно отметить, что подобные ситуации имели место только в первые дни установки данной зоны. Далее интенсивный интерес детей угас, и с песком играли только те, кто действительно хотел.

## 2. Создание уголка уединения

В угол группового помещения была поставлена ширма, со светлыми, полупрозрачными стенками. За ширмой на полу лежали подушки и различные мягкие игрушки. Любой ребенок, заходя туда, мог на время отгородиться от среды, понизив тем самым уровень нервного напряжения, «переждать» обиду. Внедрение данного уголка, особенно помогло Денису (замкнутому ребенку с ОВЗ). При начале реализации нашей программы, Денис быстро утомлялся вследствие повышения количества ситуаций коммуникации.

## 3. Создание коробки-мирилки

Совместно с детьми была создана коробка, с отверстиями по обеим ее сторонам. Данная коробочка способствует мирному, конструктивному урегулированию конфликтов между детьми, установкой доброжелательных взаимоотношений.

Совместно с воспитателем группы был создан картонный каркас коробки. После чего, два ребенка с ОВЗ (Илья и Денис) на глазах остальной группы, помогли обклеить ее яркой, блестящей пленкой. Далее детям были предоставлены 3 листа бумаги и дана инструкция: «Теперь каждый по очереди нарисует что-нибудь яркое и хорошее!». В конце листы наклеивались на коробку. Фотографии коробки-мирилки находятся в приложении 2.

После изготовления коробочки, были вызваны 2 ребенка (Андрей и Елизавета) для наглядной демонстрации использования.

Далее, если в течении дня воспитатель замечал, что кто-нибудь из детей поссорился, их приглашали к коробочке, куда они вставляли руки (держались за руки или поглаживали) и произносили стишок: «мирись мирись и

больше не дерись!». По прошествии недели с момента нахождения коробочки в группе, начали возникать случаи самостоятельного использования ее детьми, без напоминания воспитателя.

#### 4. Баночки-кричалочки

Каждому ребенку было выдано по картонной баночке с пластмассовой крышкой и набору фломастеров. Далее дети по своему усмотрению раскрашивали их.

После этапа изготовления, детям давались инструкция: «Когда вы злитесь или обижены, кричите в эту баночку! Но не забудьте, потом сразу закрыть ее крышкой, чтобы плохие слова и настроения не разлетелись по группе!».

В первое время дети произвольно кричали в нее, шалили. В таких случаях воспитатель, повторно объяснял ребенку назначение баночки. Затем, если дети ругались друг с другом, кричали, воспитатель напоминал им про использование банок. Через 3 дня, после введения данного объекта в среду детей, начали появляться случаи самостоятельного использования баночки по назначению. Особенно активно использовал баночку Илья, т.к. у него имеются частые аффективные вспышки вербальной агрессии. Благодаря постоянным напоминаниям воспитателя, Илья благополучно выплескивал свой гнев, без негативных последствий для других детей.

В соответствии с учебно-тематическим планированием, в рамках блока театрализованной деятельности, были реализованы следующие мероприятия:

##### 1. Сказка «репка»

На первом этапе детям читалась, уже знакомая им сказка «репка». На втором этапе дети, в рамках изобразительной деятельности, вырезали и раскрашивали заранее подготовленные картонные шапочки, изображающие тех или иных героев постановки (дед, бабка, жучка и т.д.). Далее были распределены роли для будущей постановки.

На третьем этапе происходила постановка спектакля. Воспитатель читал текст, а дети выполняли действия в соответствии с сюжетом. По оконча-



нию театрализации была проведена беседа на тему: «роль взаимопомощи в разрешении общей проблемы»:

- Почему сначала не получалось вытянуть репку?
- Что пришлось сделать всем героям, для того, чтобы вытащить ее?
- Все ли герои были полезны?
- Почему?

Роль мышки в спектакле досталась Илье, что вызывало у него легкий негативизм на протяжении всего хода работы. Но затем, после проведения беседы, ему был задан вопрос: «Как ты думаешь, если бы не мышка, получилось бы вытянуть репку?». На что Илья дал отрицательный ответ, тем самым показывая понимание того, что даже самый маленький член группы, способен сыграть основополагающую роль в общем деле.

Фотоотчет по данной постановке находится в приложении 2.

## 2. Игра-театрализация «страшный зверь»

На начальном этапе детям был прочтен стих В. Семерина «страшный зверь». Далее по сюжету стихотворения, между детьми были распределены роли: зверь, смелый ребенок, глупый ребенок.

Далее воспитатель вслух прочитывал стих, а участвующие дети обыгрывали его, в соответствии с полученной ролью. Затем происходило обсуждение черт характера и эмоций героев. Роль смелого мальчика была исполнена Денисом. Он с большим удовольствием отыграл свою роль и очень радовался успеху постановки среди сверстников. Содержание стихотворения содержится в приложении 3.

## 3. Игра-театрализация «день рождения»

На первом этапе детям был рассказан сценарий: у девочки день рождения. К ней пришли гости, дарят подарки. Один мальчик опоздал, да еще и потерял подарок. Он очень расстроен и стесняется. Остальные гости неодобрительно смотрят на провинившегося, а некоторые и злобно шепчутся: «смотри! Опоздал! Еще и подарка нет!». Но именинница вздыхает, улыбается и го-

ворит: «подарок – это не самое главное, а главное, что ты пришел на мой праздник!». Остальные гости теперь тоже не злятся, а приглашают зайти.

Далее детям раздаются роли: именинница, опоздавший ребенок, гости, злобно шепчущееся гостя (2 человека).

На финальном этапе происходит само представление. Затем идет обсуждение того, правильно ли поступила именинница и почему:

- Что чувствовал опоздавший мальчик?
- Как отнеслись к нему гости?
- Правильно ли поступила именинница?
- Почему?

Роль опоздавшего мальчика исполнил Денис, что было для него настоящим испытанием, т.к. он воспринимал иллюзорную ситуацию близко к сердцу. Но его повышенная чувствительность произвела крайне положительный эффект: Денис испытал искреннее чувство радости и облегчения, после слов именинницы. Также после театрализации у него наблюдалась высокая доброжелательность по отношению к сверстникам.

В соответствии с учебно-тематическим планированием, организация трудовой деятельности, заключалась во включении ее элементов во все режимные моменты детей.

Необходимо отметить, что дети занимались данным видом деятельности с письменного согласия родителей.

Перед началом работы по внедрению совместной трудовой деятельности, нами была проведена беседа «Кто не работает, тот и не ест».

Воспитателем была прочитана сербская народная сказка «кто не работает, тот не ест». С текстом сказки можно ознакомиться в приложении 3.

Далее детям были заданы вопросы по содержанию прочитанного:

- Понравилась ли вам сказка? Чем? Если не понравилась, то почему?
- Кто-нибудь из вас удивился тому, что отец, хотел научить королевну работать?

- Почему королева стала просить работы для себя?
- Чем закончилась сказка?
- Согласны ли вы с тем, что только тот, кто хорошо потрудится, заслуживает поощрения?

Дети верно и быстро ответили на все вопросы, и согласились с финальным утверждением. На наш взгляд, это связано с тем, что в данной группе до реализации программы, уже осуществлялось трудовое воспитание. Также две девочки (Полина и Лиза) были хорошо знакомы с сюжетом и смыслом сказки благодаря родителям. После проведения беседы, было начато непосредственное внедрение совместной деятельности.

Работа строилась следующим образом: когда один ребенок выполнял свои трудовые обязанности, воспитатель отправлял ему на помощь одного или двух детей, как правило тех, с которыми он находился в холодных или даже враждебных отношениях. Также воспитатель контролировал, чтобы после оказания помощи, дети поблагодарили друг друга. Таким образом, в течение всего времени реализации данной программы, все дети группы совершили совместные взаимодействия в рамках трудовой деятельности. Поскольку в данной группе, трудовая деятельность присутствовала до внедрения программы, дети не проявляли негативизма к нашим требованиям. Отдельно отметим то, что детей с ОВЗ (Илью и Дениса) ставили в первую очередь с Колей (самым популярным ребенком группы). Это делалось для того, чтобы неприняемые группой дети, смогли влиться «через» популярного ребенка в «костяк» коллектива. Также интересным явился тот факт, что Илья относился к своим обязанностям с очень большой ответственностью, проявлял педантизм и старание при уборке.

При уборке, закрепленной за группой территории, деятельность детей была организована так, что каждый выполнял отдельную важную функцию (Коля сгребал снег, Алексей выравнивал сугробы и т.д.). После уборки, воспитатель выразил похвалу за работу каждому ребенку, озвучив его направле-

ние деятельности. Далее был сделан вывод: «Каждый из нас хорошо постарался, и теперь общий участок выглядит очень красиво!».

К подобной деятельности дети отнеслись с большим интересом и радостью, воспринимая ее как игру.

Далее рассмотрим комплекс игр, проведенных в соответствии с учебно-тематическим планированием:

#### 1. Игра «как ты себя чувствуешь?»

Дети были рассажены в круг на ковре. Воспитателем была дана инструкция: посмотрите на сидящего рядом ребенка и попытайтесь угадать, что он чувствует, какое у него настроение. Затем наблюдающий ребенок делился своими выводами с наблюдаемым соседом, а тот соглашался или не нет, озвучив за этим правильный ответ. Далее тот ребенок, которого описывали, поворачивался следующему и повторяет процедуру. В процессе игры дети начали специально изображать разные эмоции. По началу игра шла спокойно, дети не проявляли активности, их эмоции угадать было трудно. Но когда игра пошла на второй круг, девочки группы стали придавать своему лицу различные эмоции и их оттенки, тем самым разжигая интерес остальных. Наиболее верно угадывали эмоции Илья и Савелий. После окончания игры, остальные дети дали Савелию прозвище – детектив.

#### 2. Игра «подарок для всех»

Предварительно, воспитателем был изготовлен большой цветок из картона с двенадцатью лепестками (по одному на каждого ребенка). Детей рассаживали в круг на ковре и давали инструкцию: «Каждый поочередно должен выдернуть по лепестку и загадать желание, но не для себя, а такое, чтобы хорошо было всем! Только нужно очень хорошо подумать, желание всего одно». После инструктажа дети начинали выдергивать лепестки и озвучивать свои желания. После того, как каждый проговорил свой выбор, коллектив детей и воспитатель, совместно выбрали лучшее желание. Победителем оказался Коля, его желание звучало следующим образом: «Желаю всем очень ги-

гандской радости и счастья, а еще чтобы родители не болели, а еще чтобы учиться хорошо, да и вообще всего!». Коля произнес это так громко, быстро и радостно, что потом понадобилась время для восстановления спокойного дыхания

### 3. Игра «рисунок своих качеств»

Воспитатель выдал каждому ребенку по два листа бумаги и произнес инструкция: «нарисуйте свои хорошие и плохие качества». Перед началом работы с детьми кратко обговорились плохие и хорошие качества и то, каким цветом можно нарисовать их:

- Каким цветом хорошие? (красный, желтый, оранжевый и т.д.).
- Каким плохие? (черный, серый, коричневый и т.д.).

После завершения работы, в течение дня каждый ребенок был приглашен на индивидуальную беседу в кабинет. Дети давали пояснения к своим рисункам. Осуществлялся анализ изображенных ребенком качеств, мотивирующая на их исправление беседа.

Несмотря на проведенную заранее беседу о цветовой гамме тех или иных качеств, часть детей предпочла изображать плохие качества яркими цветами. Также многие изображали хорошие и плохие качества в виде простых округлых лиц. Рисунки детей находятся в приложении 2.

### 4. Игра «король группы»

Перед началом игры дети совместно с воспитателем украсили стул разноцветными ленточками. Затем дети вставали вокруг стула. Воспитатель объявил, что этот стул теперь является трон. Далее на стул сел ребенок с самыми лучшими показателями поведения и старания за последние дни. Далее член группы подходил к «королю» и учтиво говорит ему комплемент. В данной игре, «королем» выступал Илья. Мальчики неохотно и сдержанно говорили комплименты, а девочки быстро войдя во вкус, осыпали Илью ласковыми и приятными фразам. После окончания игры, у Ильи был повышенный

фон настроения и он стремился помочь всем в их делах (в игре, при одевании).

#### 5. Игра «царевна Несмеяна»

Проводилась аналогично «королю группы». Дети вставали в круг, в центр круга ставился стул. Один из детей был посажен на стул и объявлялся «несмеяной». Воспитатель произнес инструкцию: «Для того, чтобы развеселить нашу несмеяну, нужно сказать ей побольше приятных вещей!». Дети подходили по очереди и говорили комплементы. В данной игре, «несмеяной» вступил Денис (ребенок с ОВЗ). По началу, когда мы объявили Дениса «несмеяной», дети начал смеяться над ним. Но когда объявились условиях игры, смех пропал, т.к. каждый член группы хотел бы попасть на этот стул и слушать положительные отзывы в свой адрес.

В играх «король группы» и «царевна несмеяна», как можно увидеть из описания, в центр группового внимания были помещены Илья и Денис (дети в ОВЗ). Это было сделано для повышения их самооценки с одной стороны, и развития доброжелательности коллектива по отношению к детям с ОВЗ с другой.

#### 6. Игра «мама мышка»

Игра была проведена на улице. Один из детей был выбран мамой мышкой, а один хищной совой. Остальные дети исполнили роль мышат. «Маме-мышке» выдавалось покрывало. Воспитатель давал инструкцию: «Когда начинается игра, сова пытается поймать мышат, а мама мышка должна успеть их собрать под покрывало!». В первой игре мамой мышкой выступил Коля (самый популярный ребенок), затем Илья, а за ним Денис (дети с ОВЗ). Такой выбор детей был сделан для того, чтобы непринятые дети (Денис и Илья), «заняли место» популярного ребенка (Коли) и почувствовали свою «нужность» остальным детям во время игры. Далее дети распределяли роли по желанию. Нужно отметить, что дети очень сильно вжились в сюжет игры и искренне боялись «совы» и радовались «маме мышке».

В рамках реализации данной программы, в соответствии с учебно-тематическим планированием, с детьми были проведены следующие беседы:

1. Нет веселья без друзей

Для начала воспитатель прочитал детям стихотворение А. Кузнецова «Подружки». С текстом стихотворения можно ознакомиться в приложении 2. Далее детям были заданы вопросы по содержанию:

- В стишке девочка говорит: «Я не обижала ее». Она говорит правду? Что произошло на самом деле? (Девочка забрала у подружки мишку и убежала с ним)
- Можно ли похвалить девочку, решившую примериться с подругой? За что именно? (Она решила вернуть игрушку, извиниться, отдать ей свои игрушки)
- А почему ей так захотелось помириться? (Ий было скучно без подруги, она была виновата в ссоре).

После обсуждения данных вопросов мы попросили детей рассказать случаи ссоры и примирения из своей жизни.

Девочки группы охотно и много рассказывали о ссорах и примирениях друг с другом. Самая короткая история была рассказана Алексеем: «Сема забрал у меня машинку. Я сказал, что она моя! Он отдал ее, а потом я ему сам дал поиграть ей».

После рассказанных детьми историй, воспитатель напомнила: «А теперь когда мы ссоримся, что мы еще можем сделать для того, чтобы помириться?» (использовать коробочку-мирилку).

В заключение воспитатель озвучил вывод: «После ссоры с друзьями, родителями, знакомыми и даже воспитателями, необходимо как можно быстрее помириться, т.к. без друзей скучно и одиноко! Вы согласны?» Дети выразили свое согласие.

## 2. «Кто тебя обидел?»

На первом этапе детям был прочтен рассказ И. Бутмана «Снежки». Содержание рассказа находится в приложении 2.

Затем началось обсуждение рассказа, через ответы на ряд вопросов:

- На что обижен Рома? (На то, что у него не получилось попасть в Таню)
- Как он решил отомстить? (напасть на Таню уже дома).
- Был ли мальчик прав?
- Почему?
- Можно назвать Рому хорошим другом? (Нет, он не умеет играть и решил отомстить).
- Почему вас насмешил Рома? (думал, что Таня украла снежки)

Дети верно поняли содержание, охотно и правильно отвечали на вопросы. Стоит отметить, что их очень насмешило окончание данного рассказа. В заключение воспитатель задает вопрос: «А как бы вы поступили на месте Ромы». Дети ответили, что не стали бы мстить и нечестно нападать.

## 3. «Нужно помогать другим»

Для начала воспитатель попросил детей: «Ребята. Вспомните случаи, когда вам кто-нибудь помогал». Дети начали рассказывать свои истории. Примечателен тот факт, что многие дети упоминали помощь при выполнении трудовых обязанностей, введенных нами в рамках реализации данной программы. Например:

Дарья: «Настя помогла мне, когда я протирала столы после полдника».

Алексей: «Ярик помогал мне сгребать снег, а потом мы собирали игрушку в группе». После рассказов детей воспитатель сделал вывод: «Видите, вам всегда приходили на помощь! И вы всегда должны помогать тем, кто нуждается в этом. А если сам не можете помочь, то попросите взрослого!».



Далее детям был прочитан отрывок из стихотворения С. Михалкова «Дядя Степа». Содержание отрывка представлено в приложении 3.

После прочтения, детям были заданы вопросы:

- Понравился ли вам поступок главного героя?
- Чем понравился?
- Что Дядя Степа ответил, когда ему предложили награду?
- Почему?

Далее воспитателем был подведен итог: «Нужно помогать друг другу, даже если за это не будет награды или похвалы!».

В рамках блока конструктивной деятельности, нами было организовано конструирование макета футбольного стадиона из конструктора фирмы «Lego».

Ежемесячно в дошкольном образовательном учреждении, на базе которого реализуется данная программа, в той или иной форме проводится день здоровья.

Перед тем, как приступить к реализации данной деятельности, воспитателями был проведен опрос среди детей на тему «Какой вид спорта вам больше всего нравится». Большинство мальчиков проголосовали за футбол, а девочки в свою очередь согласились с ними. Также во внеучебное время, мы, совместно с воспитателями, разработали графический план будущего стадиона, подобрали фотографии реальных футбольных полей и выбрали наиболее подходящие для постройки детали конструктора.

На первом этапе конструирования детям были показаны фотографии футбольных полей. Было произведено кратко обсуждение основных частей и их формы:

- Овальная форма
- Прямоугольные ворота
- Прямоугольные трибуны

Далее детям был представлен материал для конструирования и созданный нами графический план.

После этого дети приступили к совместной работе. Нами осуществлялась направляющая помощь. В процессе постройки не раз возникали конфликтные ситуации на почве:

- Нежелание поделится деталями.
- Неправильное конструирование той или иной части кем-либо из детей.
- Нежелание уступить место на ковре.
- Конфликты идей для постройки.

Для устранения данных конфликтных ситуаций, осуществлялось постоянное вмешательство воспитателя. Рядом присутствовала, созданная ранее, коробка-мирилка, которая была применена 7 раз. Со временем, командование над процессом постройки было взято Колей (самый популярный ребенок группы). Он грамотно распределил функционал среди остальных детей. Благодаря нашему ненавязчивому вмешательству в процесс постройки, главными «помощниками» Коли стали Илья и Денис (дети с ОВЗ). По окончании строительства, нами были подведены результаты:

- Вклад каждого отдельного участника.
- Сравнение готового стадиона с фотографиями и графическим планом.

После окончания деятельности, дети находились в прекрасном расположении духа. Всем коллективом были произведены аплодисменты в собственные адрес. Осуществление данного вида деятельности, было одним из сложнейших, в плане процесса исполнения, этапов на протяжении реализации данной программы. В большей степени сложность заключалась в долгом, активном, непрерывном взаимодействии детей между собой. Происходили столкновения характеров и мотивов.

После завершения конструирования, дети еще долго, почти в полном составе группы, обыгрывали результат собственных трудов.

Также стоит отметить, что девочки проявляли большой интерес к процессу конструирования, нежели к последующему обыгрыванию.

В рамках работы с родителями, нами были составлены буклеты на тему «развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста». Данные буклеты включают в себя:

- Общую краткую информацию о значении эмпатии в жизни ребенка.
- Игры на развитие эмпатии.
- Рекомендации по выстраиванию благоприятных взаимоотношений ребенком, способствующих развитию эмпатии.

Буклеты были вручены родителям в конце учебного дня, когда они приходили за детьми. Стоит отметить, что некоторым родителям пришлось настоятельно рекомендовать взять данные буклеты, т.к. они отказывались. Причины для отказа принятия методических рекомендаций неизвестны.

Таким образом, реализация всех видов деятельности, отраженных в приведенном нами учебно-тематическом планировании, прошла в полном объеме. Все члены детского коллектива охотно принимали участие в играх, театрализациях и конструктивных видах деятельности. Дети активно выражали свое удовольствие по отношению к участию во всех мероприятиях.

Учитывая все вышеизложенное, апробацию программы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы можно считать завершенной.

Результаты реализации данной программы и их анализ раскрыты в следующем параграфе.

### **3.3. Анализ результатов формирующего эксперимента по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы**

После апробации составленной нами программы по развитию эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы, нами был проведен контрольный эксперимент. Для проведения эксперимента, были повторно использованы методики Ю. А. Афонькиной и Г. А. Урунтаевой «Понимание эмоциональных состояний», А. Д. Кошелевой «изучения эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок» и социометрическая методика Е. О. Смирновой «капитан корабля».

Ниже представлены результаты повторного изучения эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии.

Для удобства восприятия статистических данные были переведены в проценты с округлением до целых.

#### **Эмоциональная сторона**

Высокий уровень: дети верно характеризовали эмоциональные выражения изображенных людей, подробно описывали эти выражения – 24%(3 человека).

Средний уровень: дети развернуто описывают эмоциональные состояния. С трудом или неверно описывают оттенки эмоциональных состояний - 76% (9 человек).

Низкий уровень: не выявлено.

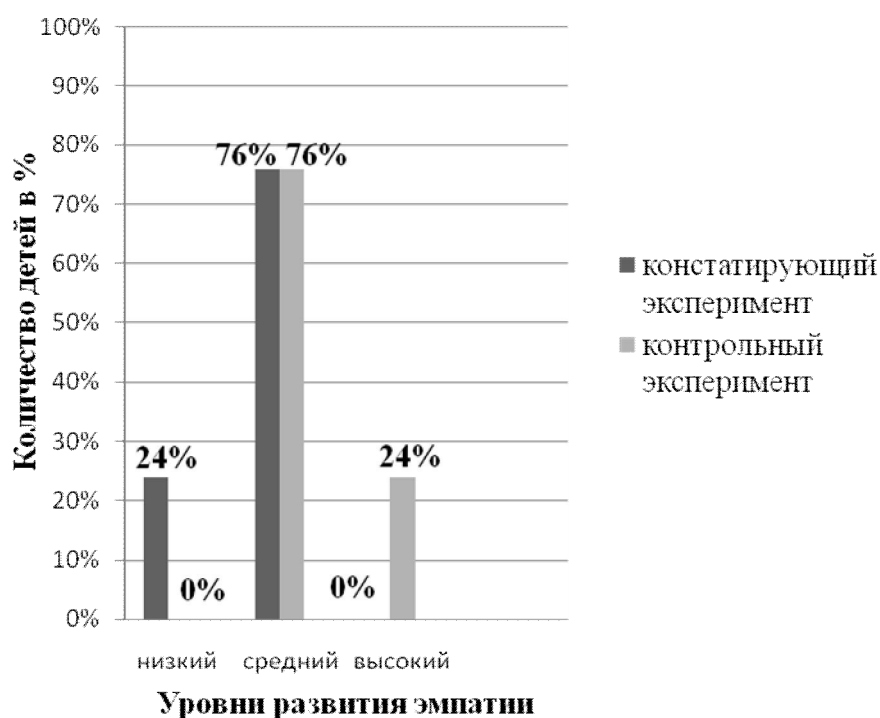
Данные по данному компоненту отражены в таблице 6

Таблица 6

**Уровень развития эмоционального компонента эмпатии**

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Показатели в %	-	76	24

Проведя сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов, нами была выявлена динамика уровня развития эмоционального компонента эмпатии у исследуемой группы детей. Данные представлены на рисунке 3.



**Рис. 3. Уровень развития эмоционального компонента эмпатии до и после формирующего эксперимента**

**Когнитивная сторона**(бланк результатов отрезен в приложении 3).

- Высокий уровень: верная, точная передача эмоций. Разнообразие и полнота выражения эмоций и чувств – 32%(4 человека).
- Средний уровень: верная передача эмоций. Невыразительность экспрессивного проявления эмоций и чувств – 60% (7 человек)
- Низкий уровень: дети чаще всего отказывают в помощи сверстникам в различных видах совместной деятельности. Сочувствие к чужим проблемам встречается редко – 8% (1 человек).

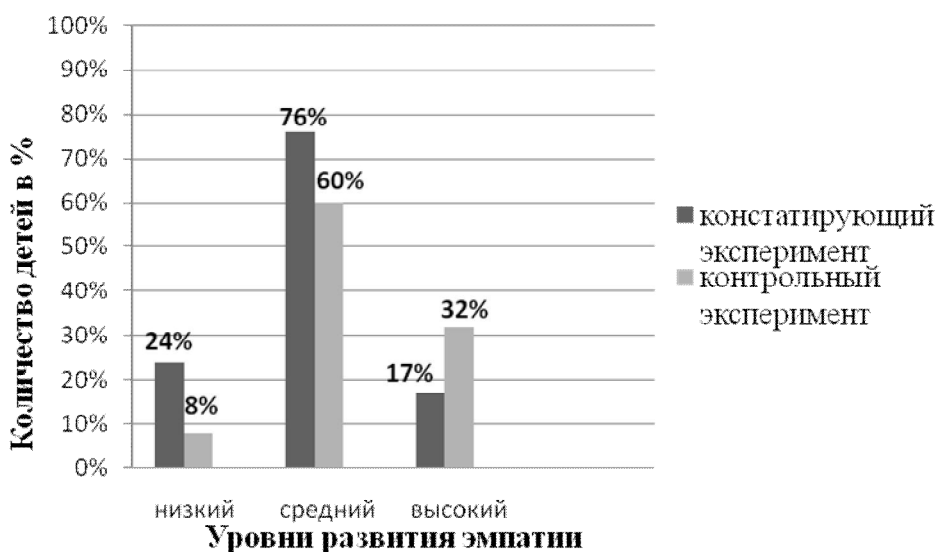
Данные по рассматриваемому компоненту отражены в таблице 7.

Таблица 7

**Уровень развития когнитивного компонента эмпатии**

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Показатели в %	8	60	32

Проведя сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов, нами была выявлена динамика уровня развития когнитивного компонента эмпатии у исследуемой группы детей. Данные представлены на рисунке 4.



*Рис. 4. Уровень развития когнитивного компонента эмпатии до и после формирующего эксперимента*

### **Поведенческая сторона**

- Высокий уровень: стремление помочь другим людям в реальных ситуациях, исправить данные ситуации. Попытки утешить, посочувствовать – 17% (2 человека).
- Средний уровень: помощь сверстникам только на словах. Редкие проявления реальной помощи и поддержки – 66% (8 человек).
- Низкий уровень: дети чаще всего отказывают в помощи сверстникам в различных видах совместной деятельности. Сочувствие к чужим проблемам встречается редко – 17% (2 человека).

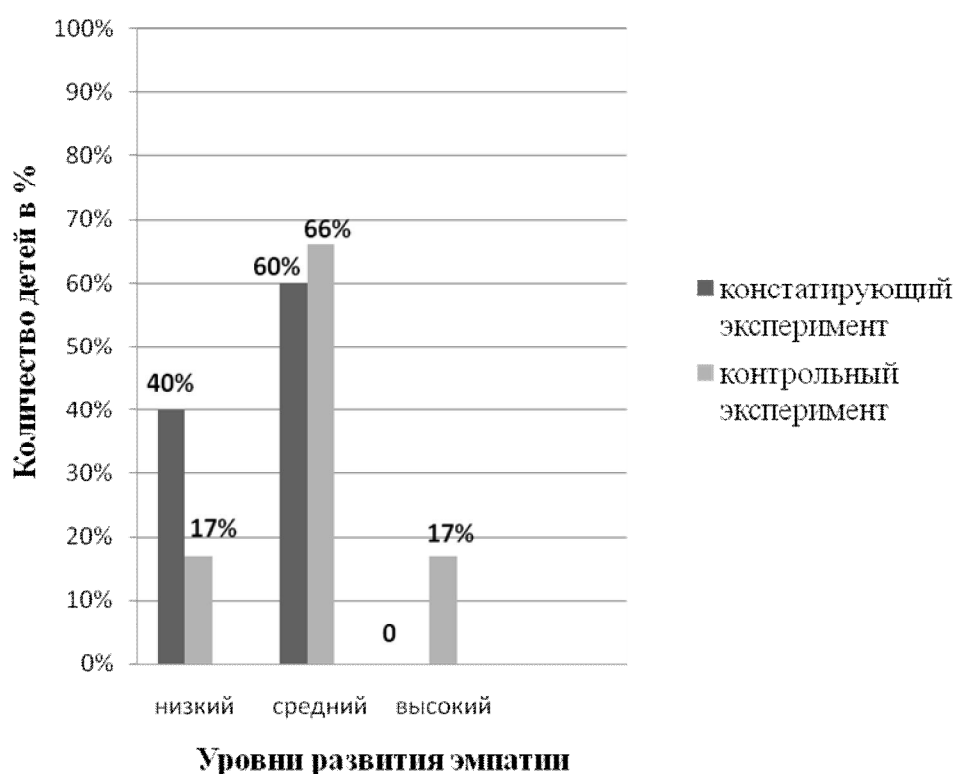
Данные отражены в таблице 8.

*Таблица 8*

### **Уровень развития поведенческого компонента эмпатии**

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Показатели в %	17	66	17

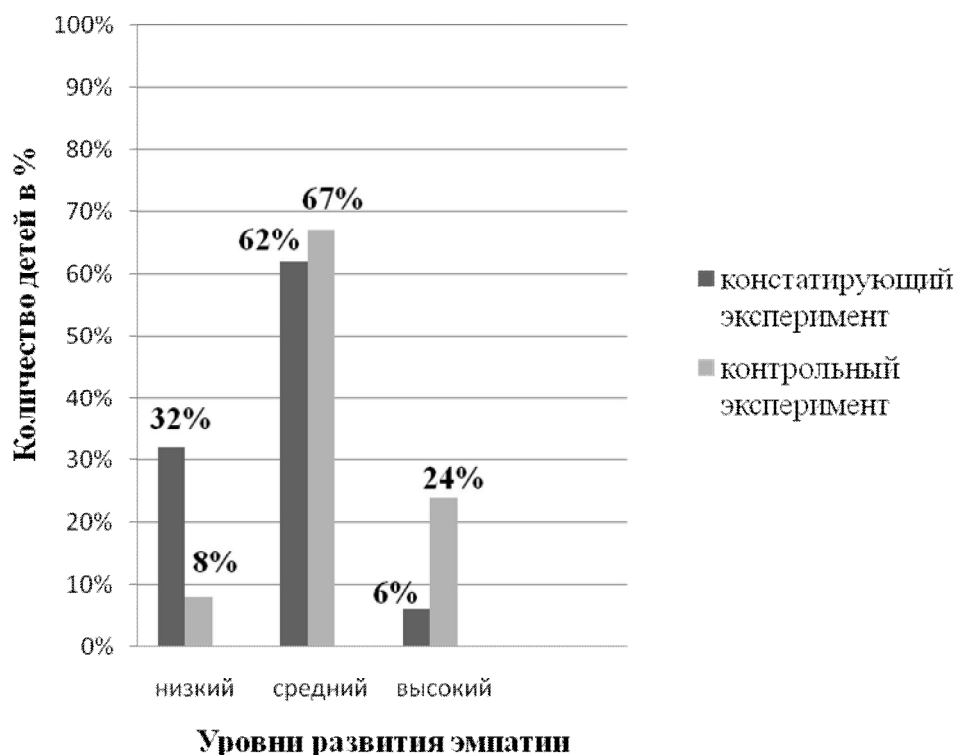
Проведя сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов, нами была выявлена динамика уровня развития поведенческого компонента эмпатии у исследуемой группы детей. Данные представлены на рисунке 5.



**Рис. 5. Уровень развития поведенческого компонента эмпатии до и после формирующего эксперимента**

Обобщая результаты контрольного эксперимента по трем составляющим эмпатии и сопоставляя их с данными констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о динамике общего уровня развития эмпатии у исследуемой группы детей: Количество детей, имеющих низкий уровень развития эмпатии, снизилось на 24%. Количество детей, имеющих средний уровень развития эмпатии, увеличилось на 5%, а число тех, кто имеет высокий уровень развития эмпатии, выросло на 18%. Полученные данные отражены на рисунке 6.





**Рис. 6. Уровень развития общего уровня эмпатии до и после формирующего эксперимента**

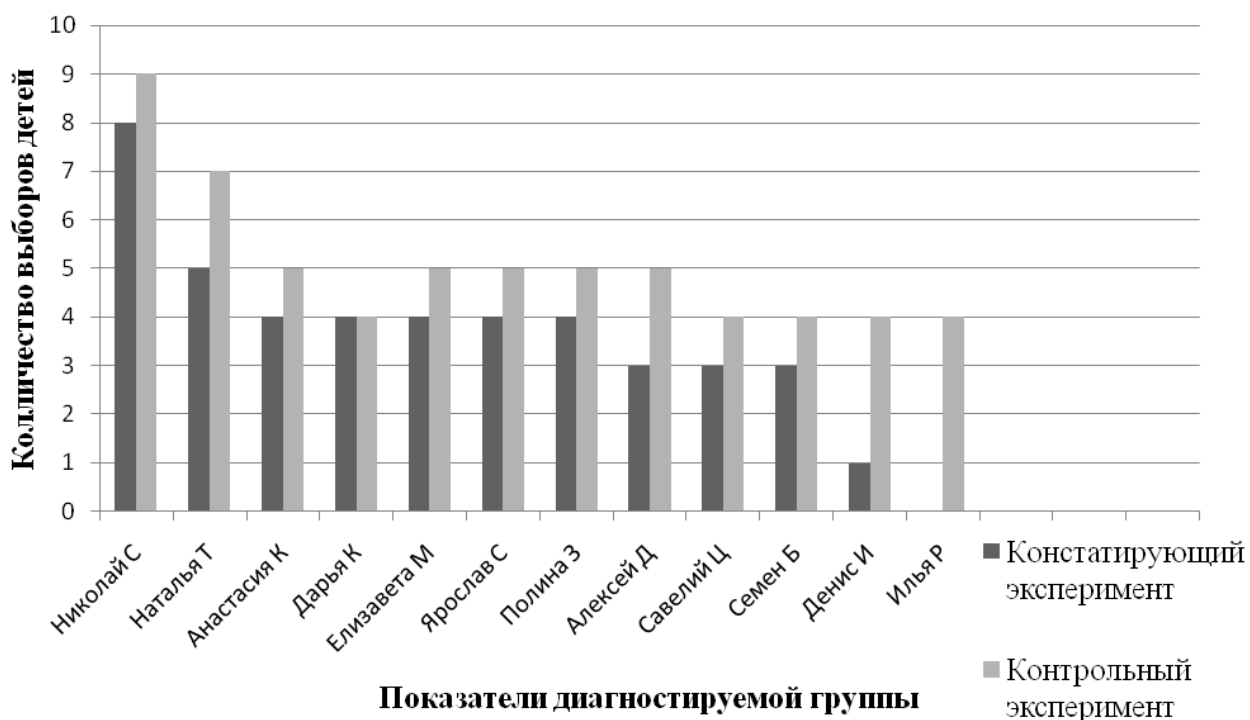
При повторном изучении взаимоотношений в детском коллективе, показатели «популярности» практически всех детей выросли на 1-4 балла. Исключением явилась Дарья (4 выбора до и после формирующего эксперимента). Большой прогресс наблюдается у Дениса и Ильи. У Дениса количество выборов выросло на 3 балла, а у Ильи на 4. При беседе с детьми, ранее отказавшимися «брать на борт» Илью и Дениса, а на данном этапе поменявшими свое решение, были получены следующие данные:

- Денис веселый, нужно просто внимательнее слушать его, помогать ему говорить.
- Илья перестал часто кричать, с ним интересно играть, нужно просто не обращать внимания, если он злится.

При повторной беседе с Денисом и Илей нами было отмечено, что оба мальчика довольны своим положением в группе и общением со сверстника-

ми. Илья стал более сдержанным и терпеливым в процессе общения и совместной деятельности. Денис более раскрепощен и весел.

Сопоставив данные констатирующего и контрольного экспериментов, мы смогли выявить динамику взаимоотношений в детском коллективе. Бланк обследования находится в приложении 3. Данные представлены на рисунке 7.



*Рис. 7. Данные социометрического исследования до и после формирующего эксперимента*

### Выводы по третьей главе

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента показали, что составленная нами программа по развитию эмпатии детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы успешно прошла апробацию.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что повышение общего уровня эмпатии детского коллектива инклюзивной группы коррелирует с положительной динамикой отношений нормативно развивающихся детей к сверстникам с ОВЗ.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для раскрытия теоретических основ обучения детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования, нами были изучены нормативные документы, обуславливающие активную модернизацию всей системы дошкольного образования Российской Федерации, такие как: закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Проанализировав данные источники, мы пришли к выводу, что они обеспечивают не только преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования, но и равенство возможностей для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья, путем организации инклюзивного образования.

Для более полного понимания особенностей всех категорий детей дошкольного, а в частности старшего дошкольного возраста и влияния этих особенностей на процесс их психического, физиологического и социального развития, нами была проанализирована психолого-педагогическая литература, раскрывающая специфику развития как нормативно развивающихся детей, так и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья. Из данных источников мы вынесли вывод о том, что все категории детей проходят в своем развитии одни и те же возрастные этапы и нуждаются в равно эффективных и полных условиях обучения и воспитания.

Далее, рассмотрев психолого-педагогическую литературу по теме эмпатии, мы пришли к заключению, что уровень развития эмпатии играет большую роль в вопросах реализации равных возможностей получения образования всеми категориями детей, посредством инклюзивного образования. Эмпатия играет такую большую роль вследствие того, что такие ее компо-

ненты как сочувствие, способность распознавать и понимать эмоциональные состояния другого человека, обеспечивают развитие положительных взаимоотношений в детском коллективе.

Однако, изучая отечественные источники, затрагивающие проблему эмпатии, мы пришли к выводу, что вопросы развития и проявления эмпатии в условиях инклюзивного обучения изучены в недостаточной степени.

На основании вышеизложенного, нами был организован и реализован констатирующий эксперимент, направленный на изучение эмпатии детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы. Изучаемая нами группа включала в себя как нормативно развивающихся детей, так и детей с ограниченными возможностями здоровья. Целью данного эксперимента было изучение общего уровня эмпатии детей старшего дошкольного возраста путем диагностирования трех эмпатийных компонентов: эмоционального, когнитивного и поведенческого. Также нами была произведена диагностика отношений нормативно развивающихся детей, к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья путем социометрического исследования.

По результатам констатирующего эксперимента, нами был сделан вывод об общегрупповом сниженном уровне эмпатии и о его влиянии на негативное отношение нормативно развивающихся детей к сверстникам с ОВЗ.

На основании полученных данных нами был сделан вывод о необходимости составления программы, направленной на развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы.

После апробации данной программы был проведен контрольный эксперимент, показывающий положительную динамику общегруппового уровня развития эмпатии и как следствие повышение доброжелательности нормативно развивающихся детей к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что составленная нами программа успешно прошла апробацию. Цель, поставленная в начале нашей исследовательской работы, достигнута, задачи выполнены и актуальность подтверждена.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [текст] / В.В. Абраменкова. – М: МОДЭК, 2000. – 415 с.
2. Анцупова, Г.Л. Давай поиграем[текст] / Г.Л. Анцупова. – М: Феникс, 2000. – 192 с.
3. Бабич, Е.Г., Тактаров, В.Г. Толерантное отношение общества к семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья: от преодоления изолированности к решению вопросов инклюзивного образования[текст] / Е.Г. Бабичи, В.Г. Тактаров // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2011. – № 7– С. 5-9.
4. Бобкова, М.Г, Атаханов, Р. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия[текст] М.Г. Бобкова, Р. Атаханов // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – С. 93–102.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте[текст] / Л.И. Божович. – Спб.: Питер, 2008 – 399с.
6. Веракса, Н.Е., Комарова, Т.С., Васильева, М.А. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования[текст] / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. — 368 с.
7. Веракса, А.Н. Практический психолог в детском саду [текст] / А.Н. Веракса, М. Ф. Гуторова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 144 с.
8. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [текст] / Л.С. Выготский – Спб.: Союз, 2006. – 224с.
9. Гаврилова, Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии[текст] / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 147 – 168.

10. Головчиц, Л. А. Вариативные формы дошкольного образования детей с комплексными нарушениями развития[текст] / Головчиц Л. А.// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1. – С. 10-17.
11. Граббет, Р. Игры для детей от 2 до 6 лет [текст]/ Р. Граббет. – М: Росмэн, 1999 – 162с.
- 12.Дубровинская, Н.В., Фарбер, Д.А., Безруких, М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [текст]  
// Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких – М: ВЛАДОС, 2000 – 144с.
- 13.Зайцев, Д.В., Зайцева, Н.В. Основы коррекционной педагогики. Учебно-методическое пособие[текст] / Д.В. Зайцев, Н.В. Зайцева – СГУ им Н.Г. Чернышевского, Саратов, 1999. – 140с.
- 14.Козлова, С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире [текст] / С.А. Козловская // Дошкольное воспитание. – 2001. – №9. – С. 98 – 101.
- 15.Кондаков,И. Психологический словарь [электронный ресурс] / Кондаков И., 1999 г.URL: <http://psi.webzone.ru/> (дата обращения 24.02.2016).
- 16.Коноплева, А.Н., Лещинская, Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: монография [текст] /А.Н. Коноплева. – М.: НИО, 2003 – 232 с.
- 17.Коркунов, В.В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: монография [текст] / В.В. Коркунов. –УрГПУ, Екатеринбург, 1998. – 124с.
- 18.Косолапова, Н.Г. Становление позитивной концепции дошкольников[текст] / Н.Г. Косолапова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена.– 2008. – № 75. – С. 212-219.
19. Кошелева, А.Д. Эмоциональное развитие дошкольника[текст] /А.Д. Кошелева. – М., 2003. – 176с.

20. Куприна, Н.Г. Диагностика и развитие личностных качеств ребенка дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности: Учебно-методическое пособие[текст] / Н.Г. Куприна – УрГПУ, Екатеринбург, 2011. – 120 с.
21. Лабунская, В.А. Социальная психология личности в вопросах и ответах[текст] / В.А. Лабунская – М: Просвещение, 2000. – 397с.
22. Лалетина, Н.В. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография[текст] / Н.В. Лалетина. – ГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2013 – 149с.
23. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития [текст] /В.В. Лебединский – М.: Педагогика, 2004. – 306 с.
24. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии[текст] /И.Ю. Левченко. – М.: Коррекционная педагогика, 2005 – 118 с.
25. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [текст] /А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005, – 352 с.
26. Лютова, Е.К., Моница, Г.Б. Тренинг общения с ребенком. Период раннего детства[текст] / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – СПб: Речь, 2008. – 224с.
27. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов педагогических вузов: в 2 ч. - Ч. 1 [текст] / Н.Н. Малофеев. - М.: Просвещение, 2010. - 319 с.
28. Малофеев, Н.Н., Никольская, О.С., Кукушкина, О.И., Гончарова, Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [текст] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. - № 1. – С.6-22.
29. Малофеев, Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения [текст] / Н.Н. Малофеев // Дефектология.–2008. – № 1. – С. 71-78.

30. Малофеев, Н.Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения[текст]/Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина. // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 14-20.
31. Овчаренко, Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии детей 5 – 7 лет[текст] / Е.Р. Овчаренко // Начальная школа плюс: до и после – 2003. – №10. – С. 11 – 15.
32. Павленко, Т. Почему они конфликтуют?[текст] / Т. Павленко, А. Рузская // Дошкольное воспитание. – 2003. - №1. – с. 72-77.
33. Пазухина, И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4-6 лет[текст] / И.А. Пазухина. – М.: Детство-Пресс, 2008. – 208 с.
34. Панфилова, М. Коррекционные сказки и настольная игра для дошкольников и младших школьников[текст] / М. Панфилова – СПб: сфера, 2002. – 96с.
35. Панфилова, М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей [текст]/ М.А. Панфилова. – М: ГНОМ и Д, 2000. – 160с.
36. Петровский, А.В. Психология: словарь[текст] / В.А. Петровский – М.: Просвещение, 1990. – С. 463.
37. Подласый, И.П. Общая педагогика [текст] / И.П. Подласый – М.: ВЛАДОС, 2003, — 576с.
38. Пономарева, М.А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие: монография [текст] / М.А. Пономарева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 76 с.
39. Прочухаева, М. М., Самсонова, Е. В. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду [текст] / М.М. Прочухаева, Е.В. Самсонова // Инклюзивное образование. – 2010. – № 4. – 55с.



40. Рогов, Е.И. Психология общения [текст] / Е.И. Рогов – М: ВЛАДОС, 2001. – 320с.
41. Роджерс, К. Эмпатия [текст] / К. Роджерс // Психология эмоций. – М: МГУ, 1984. – С. 346с.
42. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [текст] / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Госучпедгиз, 2000. – 704 с.
43. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека [текст] / Е.Е. Сапогова – М.: Аспект пресс, 2001 – 460с.
44. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция [текст] / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 160с.
45. Солнцева, Л.И. Тфлоспсихология детства [текст] / Л.И. Солнцева. – М: Полиграф сервис, 2000. – 126 с.
46. Тенкачева, Т. Р. инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России [текст] / Т. Р. Тенкачева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 205-208.
47. Толмачева, Г.А. О проблемах инклюзивного обучения детей со сложными нарушениями развития / Толмачева Г. А., Новикова Т. М. // Коррекционная педагогика : теория и практика. - 2008. - № 2. - С. 18-21.
48. Урунтаева, Г.А. Практикум по психологии дошкольника [текст] / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2012. – 368 с.
49. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ [текст]. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 96 с.
50. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. — М.: Омега — Л., 2014. — 134 с.
51. Чепцова, Н.А. Психологическая характеристика старших дошкольников [текст] / Н.А. Чепцова // Прикладная психология. – 2011. – С.13-21.

52. Чернецкая, Л.В. Психологические игры и тренинги в детском саду[текст] / Л.В. Чернецкая. – Ростов на Дону: Феникс, 2005. — 128 с.
53. Швед, М. В. Психолого-педагогическая коррекция межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения[текст] / М.В. Швед – ВГУ им. П. М. Машерова, Витебск, 2009 – 126с.
54. Шматко, Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение[текст] / Н.Д. Шматко// Дефектология. – 1999. – № 1. – С. 41-46.
55. Юсупов, И.М. Психология эмпатии: теоретические и прикладные аспекты [электронный ресурс]: дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.01/ И.М. Юсупов. – Спб., 1995. – 252с. URL: <http://www.disserccat.com/content/psikhologiya-empatii> (дата обращения: 03.06.2016)

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### ПРИЛОЖЕНИЕ 1. МАТЕРИАЛЫ И ПРОТОКОЛЫ МЕТОДИК КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

#### 1.1. Методика «Изучение эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке»







**1**



**2**



**3**



**4**



**5**



**6**



**7**



**8**



**9**



**10**



**11**



**12**

## 1.2. Методика изучения эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок

Список детей	Правильность передачи эмоций					Всего
	Ситуация					
	I	II	III	IV	V	
Алексей Д.	+	+	+	+	+	5
Анастасия К.	-	-	+	+	+	3
Дарья К.	+	+	-	+	-	3
Денис И.	-	+	+	-	-	2
Елизавета М.	+	+	+	+	+	5
Илья Р.	-	-	+	+	+	3
Наталья Т.	+	-	+	+	+	4
Николай С.	-	-	-	+	-	1
Полина З.	+	+	+	+	—	4
Савелий Ц.	+	+	-	+	-	3
Семен Б.	+	-	-	-	+	2
Ярослав С.	-	-	-	+	-	1

### 1.3. Карта наблюдений констатирующей части эксперимента

Чувственные проявления	Проявление эмпатии (помощь сверстникам, сопереживание)	Обстоятельства
Семен Б.	+	При конфликтных ситуациях, иногда жалел «обиженного» ребенка. Хвалил за успешное выполнение заданий.
Илья Б.	+	Довольно часто пытался помочь сверстникам в игре и учебных заданиях. Не редко проявлял искреннее сочувствие.
Алексей Д.	->+	Чаще игнорировал проблемы сверстников. Иногда делился игрушками.
Полина З.	->+	Довольно эгоистичное поведение в игре. Несколько раз вступилась за сверстников при конфликтных ситуациях
Денис И.	->+	Часто игнорирует проблемы сверстников, вследствие своей замкнутости. Иногда помогал и делился в игре.
Дарья К.	+	Проявление сочувствие и ласки к сверстникам, но не в тех случаях, когда на кону стоят собственные интересы.
Анастасия К.	->+	Редкие случаи сопереживания и помощи в учебной деятельности и игре
Елизавета М.	+	Искренняя доброжелательность к сверстникам, жалеет расстроенных. Но часто присутствует настойчивое нежелание делиться чем-либо.
Ярослав С.	->+	Доброжелателен только к тем сверстникам, с которыми близко общается. Часто задирает других детей.
Николай С.	+	Мало сочувствует детям в трудных ситуациях, но очень охотно помогает в игре и учебных заданиях.
Наталья Т.	->+	Искренне сопереживает, но только тем, с кем близком общается. Остальных игнорирует.
Савелий Ц.	->+	Может помочь в игре и поделиться чем-либо. Сочувствие проявляет крайне редко.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2. МАТЕРИАЛЫ АПРОБАЦИИ ПРОГРАММЫ ПО РАЗВИТИЮ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЫ

### 2.1. Коробка-мирилка





## 2.2. Театрализации сказки «Репка»





### **2.3. Игра-театрализация «страшный зверь»**

Прямо в комнатную дверь  
Проникает страшный зверь!  
У него торчат клыки  
И усы топорщатся,  
У него горят зрачки —  
Испугаться хочется!  
Хищный глаз косится,  
Шерсть на нем лоснится...  
Может, это львица?  
Может быть, волчица?  
Глупый мальчик крикнул:  
— Рысь!!  
Храбрый мальчик крикнул:  
— Брысь!!

### **2.4. Беседа «Нет веселья без друзей»**

Мы поссорились с подругой  
И уселись по углам.  
Очень скучно друг без друга!  
Помириться нужно нам.  
Я ее не обижала,  
Только Мишку подержала,  
Только с Мишкой убежала  
И сказала: "Не отдам".  
Я пойду и помирюсь.  
Дам ей Мишку, извинюсь,  
Дам ей куклу, дам трамвай  
И скажу: "Играть давай!"

## **2.5. Беседа «Кто тебя обидел?»**

Рома с Таней, соседи по квартире, играли во дворе в снежки. Роме почему-то не везло, и Таня все время в него попадала. Рома даже обиделся. Когда мамы позвали ребят обедать, он положил в карманы несколько снежков и решил запустить их в Таню прямо в квартире. После обеда Рома полез в пальто, но снежков там не было. «До чего же вредная девчонка, — возмутился Рома, — мало того, что украла мои снежки, так еще и налила в карман воды».

## **2.6. Беседа «Нужно помогать другим»**

Что случилось?

Что за крик?

— Это тонет ученик!

Он упал с обрыва в реку —

Помогите человеку!

На глазах всего народа

Дядя Степа лезет в воду <...>

Жив здоров и невредим

Мальчик Вася Бородин.

Дядя Степа в этот раз

Утопающего спас.

За поступок благородный

Все его благодарят.

— Попросите что угодно, —

Дяде Степе говорят.

— Мне не нужно ничего —

Я задаром спас его.

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3. ПРОТОКОЛЫ МЕТОДИК КОНТРОЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

#### 3.1. Методика изучения эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок

Список де- тей	Правильность передачи эмоций					Всего
	Ситуация					
	1	II	III	IV	V	
Алексей Д.	+	+	+	+	+	5
Анастасия К.	+	-	+	+	+	4
Дарья К.	+	+	+	+	-	4
Денис И.	+	+	+	-	-	3
Елизавета М.	+	+	+	+	+	5
Илья Р.	+	-	+	+	+	4
Наталья Т.	+	+	+	+	+	5
Николай С.	+	-	-	+	-	2
Полина З.	+	+	+	+	+	5
Савелий Ц.	+	+	-	+	+	4
Семен Б.	+	-	-	+	+	3
Ярослав С.	+	+	-	+	-	3